

Corinna Schmude
Hartmut Wedekind
(Hrsg.)

Lernwerkstätten an Hochschulen

Orte einer inklusiven Pädagogik

klinkhardt

Schmude / Wedekind

Lernwerkstätten an Hochschulen

Lernen und Studieren in Lernwerkstätten

Impulse für Theorie und Praxis

Herausgegeben von
Markus Peschel, Eva-Kristina Franz, Hartmut Wedekind,
Barbara Müller-Naendrup und Johannes Gunzenreiner

Corinna Schmude
Hartmut Wedekind
(Hrsg.)

Lernwerkstätten an Hochschulen

Orte einer inklusiven Pädagogik

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2016

k

*Dank der Förderung durch die Alice Salomon Hochschule Berlin
wurde der Druck ermöglicht.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über http://dnb.d-nb.de.

Coverfoto: © Hartmut Wedekind / Bildmontage: Kay Fretwurst, Spreeau.
Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2016.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-2066-0

Vorwort der Reihenherausgeber

Vielfalt als Chance wahrzunehmen und Heterogenität nicht als Über- sondern als Herausforderung zu verstehen, das stellt aktuell eine große Aufgabe der Erzieher*innen- und Lehrer*innenbildung dar. Um Heterogenität kompetent zu begegnen bedarf es neben dieser volitionalen und motivationalen Komponenten ein fundiertes Handwerkszeug: diagnostizieren können, angemessen differenzieren können, Lernsituationen strukturieren können, schlicht im Sinne von Beck et al. (2008) kompetente adaptive Lernbegleiter*innen zu sein.
Lernwerkstätten haben sich zunehmend in der Ausbildung an Hochschulen mit ihrem Verständnis einer anderen Lehr- und Lernkultur etabliert. Sie sind kein Novum mehr, blicken Sie doch auf eine über 30-jährige Tradition zurück. Als konsequente Umsetzung der pädagogischen und didaktischen Ideen mit einer Konzentration auf innovative Formen des Lernens und Lehrens bilden sie in der Ausbildung künftiger Pädagog*innen, in der es besonders auf didaktische Konzepte ankommt, ein Herzstück mancher Universitäten und Hochschulen. Studierende berichten noch Jahre nach ihrem Abschuss von den neuen Formen des Lernens, die sie in den Lernwerkstätten erfahren haben und die sich häufig nicht in ihrer eigenen schulischen Sozialisation wiederfanden. Lernen als individuellen Prozess zu sehen und ihn in ansprechenden Lernräumen erlebbar und sichtbar zu machen, das ist die Aufgabe der Lernwerkstätten an Hochschulen. Dabei nicht aufzuhören zu fragen: „Wie können Kinder noch freier und selbstgesteuerter ihren eigenen Lernweg suchen?“ Durch ihre Herangehensweise wollen und können Lernwerkstätten exemplarische Orte zur Erprobung und Erforschung inklusiver Didaktik sein. Der vorliegende Band zeigt, welche Bestrebungen es diesbezüglich an deutschensprachigen Hochschulen gibt.
Die Ideen der Lernwerkstätten und die Bestrebungen nach Reformen auch in der universitären Lehre zu stärken, sie wissenschaftlich zu erforschen und die Innovationen über Implementierungen auch in übliche Lehr-Lern-Szenarien einzubringen, ist Ziel der jährlich stattfindenden Tagung der Lernwerkstätten an Hochschulen (LaH). Der hier vorgelegte Sammelband bündelt die Ergebnisse einer Tagung zur Frage des Umgangs mit Heterogenität, der Herausforderung und Chancen durch Vielfalt und erweitert sie mit Beiträgen aus didaktisch nahen Disziplinen.
Dass dieses hohe Potential nun einer breiten Leserschaft zugänglich gemacht wird und mittels weiterer Publikationen die Surrogate der bisherigen Aktivitäten weiter verfolgt, ist Anliegen der Reihe „Lernen und Studieren in Lernwerkstätten“, in der nun dieser zweite Band vorliegt und der dritte Band im Entstehen ist. Wir hoffen,

mit den hier beschriebenen Praxisprojekten und vorgelegten Forschungsergebnissen Ihnen die Möglichkeit zu offerieren, einen fundierten Einblick in Lernwerkstattarbeit zu erhalten, die Diskussion um dieses andere Lernen zu verfolgen und diese – irgendwie andere – Lernkultur in praktische universitäre und außeruniversitärer Kontexte einzubinden. Für weitere Einblicke in die Aktivitäten deutschsprachiger Lernwerkstätten empfehlen wir die weiteren Publikationen der Reihe.

Wir wünschen Ihnen eine vielfältige, interessante und gerne auch (zunächst) irritierende Lektüre!

Markus Peschel und Eva Franz
Hartmut Wedekind, Barabara Müller-Nandrup, Johannes Gunzenreiner

Zum Titelbild

Wie ist Ihr Bild von einem Ort, an dem inklusive Pädagogik gelebt wird? Ist es vergleichbar mit dem Bild, welches das Kind auf dem Titelbild im Würfelkaleidoskop sieht?
Im Inneren des Würfels eröffnet sich dem Kind ein Blick in die Unendlichkeit, ein Blick in einen Möglichkeitsraum der Vielfalt, in dem scheinbar ähnliche Figuren in vielfältiger Folge und in ständig verändernden Konstellationen in Beziehung treten – jede Figur einzigartig und in der Gesamtheit bunt und faszinierend. Auch in dem vorliegenden 2. Band der Reihe „Lernen und Studieren in Lernwerkstätten" konstituieren sich Möglichkeitsräume. Diskutiert wird, wie Inklusion im Kontext von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit thematisiert, problematisiert und vor allem realisiert werden kann.

Corinna Schmude und Hartmut Wedekind

Inhalt

Teil 3: Erprobung und Erforschung inklusiver Didaktik

Corinna Schmude und Hartmut Wedekind

Einleitung

Mit der Ratifizierung der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderung [UHN-BRK] im Jahr 2009 hat sich Deutschland dazu verpflichtet, auf allen Ebenen ein inklusives Bildungssystem zu entwickeln. Inklusion ist zu einem gesamtgesellschaftlichen Thema geworden und erfährt immer mehr öffentliche Beachtung – auch an Hochschulen.
An Hochschulen mit pädagogischen und bildungswissenschaftlichen Studiengängen steht das Thema inklusive Pädagogik zunächst als Disziplin und fachwissenschaftliche Herausforderung in Lehre und Forschung im Fokus. Doch mehr und mehr stellt sich die hochschuldidaktische Herausforderung, inklusive Pädagogik nicht nur zu lehren, sondern auch im Rahmen der Hochschule umzusetzen und zu leben. Zum jetzigen Zeitpunkt kann konstatiert werden, dass eine breite öffentliche Thematisierung inklusiver Hochschuldidaktik ebenso aussteht wie ihre wissenschaftliche Fundierung. Die 7. Internationale Tagung der Hochschullernwerkstätten an der Alice Salomon Hochschule Berlin im Februar 2014 widmete sich diesen Bedarf aufgreifend unter dem Titel „*Hochschullernwerkstätten – Räume einer inklusiven Pädagogik*“ dem Thema inklusive Pädagogik aus zwei Perspektiven:
(1) Aus hochschuldidaktischer Perspektive wurde thematisiert, welchen Beitrag Lernwerkstattarbeit als hochschuldidaktisches Konzept für die diversitätsbewusste und diskriminierungskritische Gestaltung von Lehr-Lern-Formaten leisten kann.
(2) Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive wurde gefragt, welchen Beitrag die Lernwerkstattarbeit an Hochschulen im Qualifizierungs- und Professionalisierungsprozess der Studierenden in pädagogischen und bildungswissenschaftlichen Studiengängen in Bezug auf die Entwicklung inklusiver Kompetenzen leisten kann.

Der vorliegende 2. Band der Reihe „Lernen und Studieren in Lernwerkstätten“ bündelt die vielfältigen Beiträge und Perspektiven auf dieses Thema, nun unter dem Titel „Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik“. Lernwerkstätten an Hochschulen stellen bei aller Unterschiedlichkeit in ihrer Ausstattung und institutioneller Eingebundenheit besondere (Lern-)Räume im Hochschulalltag dar. Als Refugien in der hektischen Hochschulroutine der wechselnden Lehrangebote, als Lernlabor zur Erprobung kleiner didaktischer Einheiten

(didaktische Miniaturen, Wedekind 2013) oder als „lernbiografische Haltestellen“ (Hagstedt 2014, 229f), die zur Besinnung und Reflexion einladen, tragen sie große Potenzen in sich, zukünftigen Pädagog*innen Chancen einzuräumen, sich und ihre bisherigen Sozialisations- und Lernerfahrungen sanktionsfrei und ohne Reglementierung zu reflektieren und sich derer bewusst zu werden. Sie ermöglichen Studierenden sich in einer spezifischen Lernatmosphäre als Lernende und auch als Lehrende zu erleben, zu erfahren, zu reflektieren und zugleich auch sich theoretisch zu hinterfragen und tragen dabei nicht unwesentlich dazu bei, pädagogische Handlungskompetenz bei den Studierenden anzubahnen. Insbesondere die Orientierung von Lernwerkstätten und die in ihnen realisierte Lernwerkstattarbeit auf die Individualisierung von Lernprozessen in einer von Wertschätzung und Empathie gekennzeichneten Atmosphäre tragen dazu bei, dass eine Lernwerkstatt ein strukturell, organisatorisch und inhaltlich gestalteter pädagogischer Interaktionsraum sein kann bzw. sein sollte. In diesem ist es bzw. sollte es möglich sein, eine positive Diversitätskultur zu erfahren (vgl. Stegmann & Van Dick 2013, 156), individuelle Diversitätsüberzeugungen (ebd.) zu bearbeiten und zu entwickeln sowie das Lehr-Lern-Geschehen selbst nach dem Prinzip inklusiver Pädagogik zu gestalten oder es zu erleben (vgl. Schmude & Wedekind 2014, 103).
In den Beiträgen dieses Bandes werden diese Potenzen von Lernwerkstätten an Hochschulen in sehr unterschiedlicher Weise beschrieben und transparent gemacht. Dabei wird die gegenwärtig aktuelle Diskussion über inklusive Pädagogik aus differenten Perspektiven aufgegriffen und mit Beispielen aus der Lernwerkstattpraxis an Hochschulen transparent gemacht. In allen Beiträgen wird deutlich, dass für die Realisierung einer inklusiven Pädagogik in pädagogischen Einrichtungen eine bereits in der Ausbildung künftiger Pädagog*innen erlebte und sowohl praktisch als auch theoretisch hinterfragte und reflektierte Praxis einer inklusiven Pädagogik eine notwendige Voraussetzung ist.
Insbesondere im Bereich der intra- und interpersonellen Ebene (vgl. Klein 2010, 57)[1] bieten dafür Lernwerkstätten an Hochschulen hervorragende Möglichkeiten, da sie in ihrem Grundverständnis Lernenden individuelle Lerngelegenheiten bieten und den Zugang zu denselben weitestgehend barrierefrei gestalten. Mit Barrierefreiheit ist nicht vordergründig ein ungehinderter Zugang zu Räumen gemeint, sondern ein ungehinderte Zugang zu Lerninhalten und deren individueller Erschließung.
In allen Beiträgen wird ein konstituierendes Moment von Lernwerkstätten sehr deutlich herausgearbeitet: Es ist die Idee, die alle Lernwerkstätten an Hochschulen mehr oder weniger vereint – ein Lernort handelnder Auseinandersetzung mit

1 Nach Klein muss Inklusion auf vier Ebenen gedacht, diskutiert, umgesetzt und wissenschaftlich begleitet werden. Diese sind Ebenen beschreiben die intra- und interpersonelle, die institutionelle und die gesellschaftliche Ebene (vgl. Klein 2010, 57)

einem Thema und der bewussten Reflexion des Erfahrenen auf der Grundlage einer theoriegeleiteten und zugleich theoriebegleitenden Praxis zu sein. Zum einen erleben die Studierende im Sinne eines ‚*Pädagogischen Doppeldeckers*' (Franz 2014, 139) in Lernwerkstätten das eigene Lernen in unterschiedlichen Rollen sowie pädagogischen Settings und bekommen ein Gefühl von der Bedeutung des Spannungsfeldes von Instruktion und Konstruktion (vgl. ebd.) und erleben dabei die teilweise sie selbst verunsichernde Wirkung der Möglichkeit eines nahezu unbegrenzten individuellen Zugangs zu einem ausgewählten Lerngegenstand. Zum anderen erleben sie sich selbst oder ihre Kommiliton*innen oder auch ihre Dozierenden als Modelle möglicher Lernbegleitung und spüren, wie die verschiedenen Formen der Lernbegleitung positiv oder auch negativ auf den eigenen oder den Lernprozess ihrer Kommiliton*innen wirken[2]. Dabei entwickelt sich aus den unterschiedlichsten Perspektiven der Autor*innen auf die Frage nach der Bedeutung der inklusiven Pädagogik für Lernwerkstatt/Lernwerkstattarbeit, aus den gesammelten Beiträgen ein facettenreiches Bild, wie Lernwerkstattarbeit von den Prinzipien inklusiver Pädagogik getragen wird und selbst einen Beitrag zu ihrer weiteren Fundierung leisten kann. So enthalten die Beiträge zum einen Beispiele für die diversitätsbewusste, diskriminierungskritische und interdisziplinäre Planung, Gestaltung und Umsetzung von Bildungsprozessen (vgl. u.a. Prengel 2010a, Sulzer & Wagner 2011, Treber 2011) unter Berücksichtigung ko-konstruktiver (Fthenakis 2009), individueller Selbstbildungsprozesse der Lernenden (Schäfer 2012) sowie der didaktischen Prinzipien der inneren Differenzierung und des individuellen Lernens (vgl. Schmude 2013, Schmude & Wedekind 2014). Zum anderen wird der Beitrag von Hochschullernwerkstätten zur weiteren Fundierung einer inklusiven Pädagogik diskutiert, wobei als Gegenstand der inklusiven Pädagogik Biewer (2009, 193) folgend Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung betrachtet werden,

> „die Etikettierungen und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf strukturelle Veränderungen der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden."

In den ersten vier Beiträgen des Tagungsbandes fokussieren die Autorinnen *Corinna Schmude, Annika Gruhn, Eva Franz, Teresa Sansour* und *Miriam Schöps* die Frage, welchen grundlegenden Beitrag das Thema Inklusion und die Lernwerk-

---

2 Insbesondere in Seminaren, in denen Studierende für Studierende in didaktischen Miniaturen (Wedekind 2013, 22f) Lernwerkstattangebote unterbreiten wird der Doppeldeckereffekt besonders nachhaltig wirksam und die Bedeutung inklusiver pädagogischer Settings, die einen barrierefreien Zugang (Schmude & Wedekind 2014, 120) zu ausgewählten Lerngegenständen ermöglichen sowohl in der Rolle der Lernenden als auch in der Rolle der Lernbegleitung erfahrbar.

stattarbeit an Hochschulen im Qualifizierungs- und Professionalisierungsprozess der Studierenden in pädagogischen und bildungswissenschaftlichen Studiengängen in Bezug auf die Entwicklung inklusiver Kompetenzen leisten kann.

Im ersten Beitrag des Bandes entwickelt *Corinna Schmude,* geleitet von den Buchstaben des Wortes INKLUSION, neun Impulse zur Reflexion des Begriffs Inklusion allgemein und bezogen auf den Kontext Hochschule. Nach einer gegenüberstellenden Diskussion der Begriffe ‚Inklusion' und ‚Integration', werden verschiedene für Inklusion relevante Aspekte thematisiert und auf den Kontext Hochschule fokussiert sowie diskutiert, ob und wie Lernwerkstatt/Lernwerkstattarbeit dem jeweils thematisierten Aspekt von Inklusion als hochschuldidaktischem Prinzip gerecht werden kann.

Eingebettet in einen kurzen Bezug auf den aktuellen Diskurs zur inklusionsorientierten Lehrerbildung stellt *Annika Gruhn* grundlegende Überlegungen zum Beitrag von Hochschullernwerkstätten zu einer inklusionsorientierten Lehrerbildung in ihrem Beitrag an und untermauert diese mit Beispielen aus den Siegener Lernwerkstätten OASE (Lernwerkstatt und Lernwerkstatt Lehrerbildung). Nach einer kurzen skizzenhaften Vorstellung der seminarähnlichen Angebote „OASE-Forum" und „Fokus Lehrerbildung" beschreibt sie das semesterbegleitende Projekt „Werkstatt für Kinder", in dem Studierende die Möglichkeit haben, im Rahmen eines semesterbegleitenden Praktikums gemeinsam mit einer festen Kindergruppe offene Lernsettings zu erproben. Anhand eines Auszugs aus einem Gruppen-Reflexionsgespräch, das im Rahmen des Projekts „Werkstatt für Kinder" mit den teilnehmenden Studierenden im Wintersemester 2013/14 geführt wurde, arbeitet sie heraus, welche (Lern-)Prozesse die Studierenden im Umgang mit einer heterogenen Kindergruppe durchlaufen.

Eva Franz und *Teresa Sansour* beschreiben in ihrem Beitrag, wie Studierende in der Lernwerkstattarbeit mit Kindern in schulpraktischen Studien oder im Rahmen von Berufsfelderprobungen in der Hochschullernwerkstatt der PH Heidelberg die Planung und Durchführung von offenen Werkstattangeboten erproben und in der Rolle von Lernbegleiter*innen immanent das eigene pädagogische Handeln erleben und reflektieren. Insbesondere die Begegnungen mit Kindern in der Lernwerkstatt tragen maßgeblich zu einer Bearbeitung verschiedener Entwicklungsaufgaben bei.

Anschließend skizziert *Mirjam Schöps,* nach einer kurzen Betrachtung der aktuellen Situation inklusiver Entwicklungen in der Lehrer*innenbildung, den Aufbau des Index für Inklusion und mögliche Arbeitsweisen mit dem Ziel, Überlegungen zur Anwendbarkeit dieses Instruments für die Entwicklung inklusiver Kulturen,

Strukturen und Praxis in Hochschullernwerkstätten und Hochschulen anzuregen. Möglichkeiten für den Einstieg in eine solche Arbeit werden beispielhaft an Hand des Workshops „Entwicklung inklusiver Praxis in Hochschullernwerkstätten mit Hilfe des Index für Inklusion?“ auf der 7. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten 2014 in Berlin dargestellt.

Hartmut Wedekind und *Corinna Schmude, Stefan Bree* und *Walter Goschler* fragen aus hochschuldidaktischer Perspektive, welchen Beitrag Lernwerkstattarbeit als hochschuldidaktisches Konzept für die diversitätsbewusste und diskriminierungskritische Gestaltung von Lehr-Lern-Formaten leisten kann. *Hartmut Wedekind* und *Corinna Schmude* sowie *Stefan Bree* thematisieren dabei die Gestaltung von Lehr-Lernformaten für Studierende im Kontext von Hochschule wohin gegen im Beitrag von *Walter Goschler* das gemeinsames Lernen als wesentlicher Bestandteil eines gemeinsamen Unterrichts in inklusiven Schulklassen fokussiert wird.

In ihrem Beitrag „Inklusion in der (Aus-)Bildung zukünftiger Pädagog*innen – „Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik“ modifiziert und aktualisiert“ reflektieren *Hartmut Wedekind* und *Corinna Schmude* ihre bereits 2014 publizierten Positionen zur Bedeutung von Lernwerkstätten als Orte einer inklusiven Pädagogik. Unter Berücksichtigung eines Selbstevaluierungskonzepts – vorgestellt in der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Handreichung „Inklusion in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte“ von Christin Haude und Sabrina Volk erscheint hier eine überarbeitete Fassung des Textes.

Stefan Bree geht in seinem Beitrag auf die in den letzten 10 Jahren im Bereich der Elementarpädagogik vollzogenen Veränderungen ein und kontextualisiert diese in die Anforderungen einer inklusiven Pädagogik. In Anlehnung an die Reggiopädagogik und ihrem didaktischen Theorem der »Hundert Sprachen des Kindes« verweist er auf die hohe Affinität zu den Theoremen der Heterogenität und Inklusion und verknüpft ästhetische Praxis mit der Aufmerksamkeit für Vielfalt und Prozessartigkeit. Anhand einiger Angebote seiner ästhetischen Werkstatt und des ästhetischen Labors in der Universität Hildesheim geht er u.a. der Frage nach, wie hochschulische Lernumgebungen didaktisch so gestaltet werden können, dass sie dem inklusiven Gehalt kindlicher Bildungsweisen entsprechen und von Studierenden besser verstanden und didaktisch erschlossen werden können.

Walter Goschler stellt anhand eines dreidimensionalen Pascalschen Dreiecks die inklusive Kraft des gemeinsamen Lernens am gemeinsamen Gegenstand dar. Am Beispiel der dreidimensionalen Darstellung des „Pascalsches Dreieck“, einem didaktischen Novum der Lernwerkstatt Sonderpädagogik der Julius-Maximi-

lians-Universität Würzburg, zeigt Walter Goschler Möglichkeiten auf, wie *alle* Schüler*innen an einem gemeinsamen Gegenstand arbeiten können und dabei Kooperationsmöglichkeiten eröffnet werden. Eingebettet ist dies in eine Auseinandersetzung mit verschiedenen didaktischen Konzeptionen für inklusiven Unterricht. Daraus abgeleitet werden Kriterien für ein Gemeinsames Lernen erörtert, das in einem gemeinsamen Lerngegenstand gründet und damit die Möglichkeit der Kooperation der beteiligten Schüler*innen eröffnet

Insbesondere in der Lernwerkstattarbeit, die sich an einem sozialkonstruktivistischen Lernverständnis ausrichtet, wird wechselseitigen Interaktionsprozessen zwischen Kind, Kindern und Pädagog*innen ein hoher Stellenwert zugeschrieben und gleichzeitig nach deren Dimensionierungen gefragt sowie den Möglichkeiten, sich (forschungs-)methodisch fundiert mit der eigenen Diversitätsbewusstheit auseinanderzusetzen. Diese Aspekte werden im vorliegenden Tagungsband insbesondere in den Beiträgen von *Ulrike Graf* und *Mirja Kekeritz, Mark Weisshaupt* und *Sabine Campana* sowie von *Elke Hildebrandt, Ezgi Güvenç* und *Johanna Pautasso* fokussiert.

Ulrike Graf und *Mirja Kekeritz* stellen in ihrem Beitrag den Kinder-Campus-Tag an der Universität Osnabrück vor. Dabei handelt es sich um ein hochschuldidaktisches Projekt für die diversitätsbewusste Gestaltung von Lehr-Lern-Formaten, in dem Studierende mit Kindern und Kolleg*innen aus der Praxis kooperieren. Das Projekt ist eingebettet in die Arbeit der Lern- und Forschungswerkstatt für die Bildung im Alter von drei bis zehn Jahren, dem KinderWerk, welches von den Arbeitsgebieten Elementar- und Primarpädagogik gemeinsam getragen wird. Ein zentraler hochschuldidaktischer Baustein dieses Projektes ist die sich den Praxisprojekten mit Kindern anschließende videobasierte Selbstreflexion der Studierenden im Rahmen der Lern- und Forschungswerkstatt KinderWerk. Diese ermöglicht den Studierenden in eine reflexive Distanz zu ihrem eigenen Handeln zu treten. Leitend für die videobasierten Reflexionen sind dabei sowohl die eigenen Fragen der Studierenden als auch vorgegebene, für unterschiedliche Diversitätsaspekte sensibilisierende Fragen. Im vorliegenden Beitrag wird an Hand von Dialogabschnitten aus der Lernprozessbegleitung die Bedeutung der Gestaltung des Dialograumes im Kontext inklusiver Pädagogik fokussiert.

Mark Weisshaupt und *Sabine Campana* stellen ein Lehrentwicklungsprojekt der Lernwerkstatt SPIEL der PH Westschweiz vor, in dem das Potenzial des Spiels im Rahmen von Schulpausen für eine inklusive Klassen-Intervention ermittelt werden sollte. Gestützt auf Soziogramme, ihren Beobachtungen in den Pausen und von Befindlichkeitseinschätzungen der beteiligten Kinder versuchten die Studierenden in einer abschließenden Gruppendiskussion zu eruieren, welche Faktoren

während der Pausenspielsequenzen inklusionsfördernd wirkten und welche die Inklusion eher aus Sicht der Studierenden erschwert haben.

Abgerundet wird der Tagungsband von *Elke Hildebrandt, Ezgi Güvenç und Johanna Pautasso.* In ihrem Beitrag berichten die Autorinnen, wie Studierende einem Seminar zum Thema „Das Rollenspiel im Kindergarten" für die Bedeutsamkeit inklusiver Lernprozesse und Bildungsangebote im Kontext von Sprachentwicklung sensibilisiert werden konnten. Dies erfolgte zum einen über die Bereitstellung entsprechender Wissensbestände, mit denen sich die Studierenden auseinandersetzen konnten und zum anderen über einen forschenden Zugang in der Auswertung selbst beobachteter Spielsituationen. Die durchgeführten Beobachtungen halfen den Studierenden, sich mit Spielsituationen intensiv zu befassen, diese genau zu dokumentieren, unterschiedliche Sprachfähigkeiten der Kinder sowie das Sprachhandeln der Lehrperson zu analysieren und zu reflektieren.

Literatur

Biewer, Gottfried (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB).

Franz, Eva-Kristina (2014): Beobachtung studentischen Arbeitens, Analyse studentischer Reflexionen – Lernwerkstattarbeit und Handlungsforschung. In: Elke Hildebrand, Markus Peschel & Mark Weißhaupt: Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 137-145.

Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.) (2009): Natur-Wissen schaffen, Bd. 2: Frühe mathematische Bildung. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Hagstedt, Herbert (2014): Lernbegleitung, Herausforderung für die Lehrerbildung von morgen. In: Hagstedt/Krauth (Hrsg.): Lernwerkstätten Potenziale für Schulen von morgen. Bd. 137 Beiträge zur Reform der Grundschule. Frankfurt a.M. Grundschulverband.

Klein, Ferdinand (2010): Inklusive Erziehungs- und Bildungsarbeit in der Kita. Heilpädagogische Grundlagen und Praxishilfen. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Prengel, Annedore (2010a): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. WIFF Expertise. Bd. 5. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

Schäfer, Gerd. E. (2012): Wahrnehmendes Beobachten am Beispiel der »Lernwerkstatt Natur«. Berlin: Verlag das Netz.

Schmude, Corinna (2013): Inklusion – (k)ein Thema der Frühpädagogik?. In: Frühe Bildung, 2013, 2 (4), 215-218).

Schmude, Corinna & Wedekind, Hartmut (2014): Lernwerkstätten an Hochschule – Orte einer inklusiven Pädagogik. In: Elke Hildebrand, Markus Peschel & Mark Weißhaupt: Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 137-145.

Stegmann, Sebastian & Dick, Rolf van (2013). Diversität ist gut, oder? Die unterschiedlichen Arten, wie Menschen sich auf Vielfalt in Gruppen einlassen und welche Effekte diese haben. Report Psychologie. 4/2013. 152-161.

Sulzer, Annika & Wagner, Petra (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. WIFF Expertise. Bd. 15. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

Treber, Monika (2011): Vielfalt und Inklusion als Herausforderung einer Pädagogik der Kindheit. In: Sabine Jungk, Monika Treber & Monika Willenbring (Hrsg.): Bildung in Vielfalt. Inklusive Pädagogik der Vielfalt. Freiburg: FEL Verlag. 13-25.

Wedekind, Hartmut (2013): Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretisch hinterfragbar machen. In: Henrik Coelen & Barbara Müller-Naendrup (Hrsg,): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden, 22ff.

Teil 1: Inklusion und Lernwerkstattarbeit

Corinna Schmude

Was ist Inklusion? – neun Impulse für die Diskussion eines komplexen Begriffs

1 Einführung

Inklusion als Begriff, Konzeption und Aufgabe ist Gegenstand zahlreicher Publikationen und Diskurse. Aus unterschiedlichsten fachlichen und (bildungs-) politischen Perspektiven wird das Thema Inklusion allgemein in den Funktionssystemen unserer Gesellschaft – z.B. Politik, Wissenschaft, Wirtschaft – und speziell im Bereich des Bildungssystems bezogen auf die Institutionen Kindergarten, Schule und Hochschule diskutiert. Der Begriff Inklusion wird dabei in Abhängigkeit von den jeweiligen Kontexten mit unterschiedlichen Bedeutungen und Schwerpunktsetzungen gefüllt (vgl. Prengel 2010, Sulzer & Wagner 2011). Aktuell steht die Herausforderung, Inklusion als gesamtgesellschaftliche Aufgabe konzeptionell präzise zu definieren und in den verschiedensten Praxisfeldern in konkretes Handeln zu transformieren (vgl. Balz u.a. 2012, 2). An Hochschulen mit pädagogischen und bildungswissenschaftlichen Studiengängen steht das Thema Inklusion zunächst als Disziplin und fachwissenschaftliche Herausforderung in Lehre und Forschung in Bezug auf inklusive Pädagogik bzw. inklusiver Bildung im Fokus. Doch mehr und mehr stellt sich die hochschuldidaktische Herausforderung, inklusive Pädagogik nicht nur zu lehren, sondern im Rahmen der Hochschule umzusetzen und zu leben. Die gesellschaftliche Verpflichtung ein inklusives Bildungssystem zu entwickeln, schließt auch die Institution Hochschule mit ein.

Im Folgenden sollen – geleitet von den Buchstaben des Wortes INKLUSION – neun Impulse zur Reflexion und/oder Diskussion des Begriffs Inklusion entwickelt werden. Dabei wird einleitend der Frage nachgegangen, ob Inklusion ein neuer Begriff für Integration ist. Anschließend werden verschiedene für das Verständnis von Inklusion relevante Aspekte erörtert und jeweils allgemein im Kontext Hochschule thematisiert. Darauf aufbauend wird der Frage nachgegangen, ob und wie Lernwerkstatt/Lernwerkstattarbeit dem jeweils thematisierten Aspekt von Inklusion als hochschuldidaktischem Prinzip gerecht werden kann.

2 Impulse für eine Reflexion des Begriffs Inklusion

2.1 INKLUSION wie „Inklusion – ein neuer Begriff für Integration?“

Inklusion ist kein neuer Begriff für Integration, wie manche Positionierungen bzw. Verwendungen des Begriffs vermuten lassen.
Tatsächlich werden die Begriffe Inklusion und Integration teilweise synonym und wie Hinz schon 2002 – anmerkte, „mit zunehmender Verbreitung mit verschwommener Bedeutung verwendet“. Für die Präzisierung der Begriffe und der Klärung des Verständnisses und Verhältnisses von Integration und Inklusion sind nach Ansicht der Autorin zwei Ansätze hilfreich – zum einen der Ansatz von Andreas Hinz, der die Praxis von Integration und Inklusion vergleichend einander gegenüberstellt und zum anderen der in der Sozialen Arbeit aufgegriffene Diskurs zu diesen Begriffen aus soziologischer Perspektive.
Aus der soziologischen Perspektive beschreibt der Begriff Inklusion, sehr kurzgefasst, die Position des Einzelnen in der Gesellschaft. Folgt man den Überlegungen des Gesellschaftstheoretikers Niklas Luhmann (1997) – auf eine kritische Reflexion seines Konzeptes kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden – konstituieren sich moderne Gesellschaften als „funktional differenzierte Gesellschaften, die sich“, wie Kleve (2005, 3) es erläutert, „in unterschiedliche selbstständige Bereiche wie Wirtschaft, Politik, Recht, Wissenschaft, Erziehung/Bildung, Religion, Kunst etc. aufteilen, in sogenannte Funktionssysteme“. Diese Funktionssysteme“ – fasst Kleve zusammen – „regeln (…) in jeweiliger Eigenregie die Verteilung biologisch, psychisch und sozial notwendiger Güter (etwa Nahrung, Kleidung, Wohnraum, Bildung, Geld, Wissen, Recht, Kultur etc.)“ Zu diesen Funktionssystemen, wie zum Beispiel dem Bildungssystem, haben die Mitglieder einer Gesellschaft unterschiedlichen Zugang und zwar abhängig von normativen Setzungen, materiellen und immateriellen Ressourcen. In diesem Kontext definiert Kleve (2005, 20) Inklusion und Integration wie folgt:

> „Die soziale Teilnahme an den Funktionssystemen gelingt nicht als Integration, sondern als soziale Inklusion. Während Integration normativ-soziale Einbindung meint, bezeichnet Inklusion, dass Menschen von den Funktionssystemen als Person für relevant gehalten werden. Um als Person für die Funktionssysteme relevant zu sein, ist nicht (wie bei der **Integration**) die Akzeptanz oder Verinnerlichung von normativen Vorgaben notwendig, sondern die Möglichkeit, Kommunikationsmedien wie Geld, Bildung, Wissen, Recht, Macht etc. ins Spiel zu bringen, um die Leistungen in Anspruch zu nehmen, die die Funktionssysteme offerieren“ (Kleve 2005, 20).

Kleve schlägt vor, den Begriff Integration für die soziale Einbindung in konkrete soziale Kontexte, den der Inklusion für die Partizipation an Funktionssystemen zu benutzen.

Diese Begriffsbestimmung lässt sich über die Analyse der Integrations- und Inklusionspraxis nach Andreas Hinz (2002) mit dem pädagogischen, bildungswissenschaftlichen Kontext in Beziehung setzt. Die Integrationspraxis innerhalb von Bildungsinstitutionen unterstützt Individuen dabei, sich innerhalb eines bestehenden Systems in einen konkreten sozialen Kontext einzubinden, den innerhalb des Systems gültigen Normen und Werten, dem gültigen normativen Selbstverständnis dabei möglichst gerecht zu werden bzw. das „Nicht-gerecht-werden" zu kompensieren. Die Zuweisung von Ressourcen und Übergänge in andere soziale Kontexte innerhalb des Systems sind dabei nach wie vor an Beurteilungen und Leistungsmessungen gebunden, die sich an den bestehenden Normen und Werten des Systems orientieren. Die Inklusionspraxis dagegen zielt auf das ab, was in der Terminologie der Soziologie als die soziale Partizipation an Funktionssystemen bezeichnet wird. Im Unterschied zum soziologischen Ansatz geht es im pädagogischen, bildungswissenschaftlichen Kontext dabei jedoch nicht um die wertfreie Positionsbestimmung des Individuums im Funktionssystem, sondern um das Recht auf soziale Partizipation, um das Recht eines jeden Menschen, Zugang zu den Funktionssystemen und zu den damit verbundenen, über Lebenschancen entscheidenden Ressourcen zu haben, um das Recht eines jeden Menschen auf Teilhabe und Teilgabe an den Funktionssystemen und um das Recht der/des Einzelnen darauf, wenn nötig, befähigt und unterstützt zu werden, um diese Rechte wahrnehmen zu können. Diese Einforderung von Rechten ist verbunden mit der Forderung, dass sich die Funktionssysteme an seinen Funktionsträgern und nicht umgekehrt, die Funktionsträger am System auszurichten haben.
Dies bedeutet zusammenfassend formuliert, dass der soziologische Inklusionsbegriff wertfrei den Ist-Zustand beschreibt, wie das Zusammenspiel der Funktionssysteme innerhalb der Gesellschaft funktioniert und damit, wie Gesellschaft funktioniert. Der bildungswissenschaftliche, pädagogische Inklusionsbegriff beschreibt dem gegenübergestellt einen Idealzustand, wie Gesellschaft, wie Funktionssysteme funktionieren, wie Zugänge zu den Funktionssystemen sowie die Verteilung von Budgets und Ressourcen geregelt sein sollten und dies orientiert an den Menschenrechten und der Forderung nach sozialer Gerechtigkeit. Diese mit dem Inklusionsbegriff verbundene wertende Positionierung definiert klare Zielstellungen für die gesellschaftliche Entwicklung, z.B. bzgl. der Zugangsmöglichkeiten, der Funktionssysteme und des Agierens der Funktionsträger innerhalb der Funktionssysteme.

2.2 INKLUSION wie „Neujustierung des Normalitätsverständnisses"

Normative Setzungen, die eine Person als relevant für ein Funktionssystem definieren, sind soziale Konstruktionen, die jedes Mitglied der Gesellschaft mit trägt, mitgestaltet. D.h. aber auch, dass soziale Konstruktionen dekonstruiert werden können. Und genau dies fordert Inklusion ein. Zentrale Orientierungspunkte für

die Konstruktion normativer Setzungen sollten, im Verständnis der Inklusion, die Menschenrechte und die Herstellung sozialer Gerechtigkeit sein (Kuhlmann 2012, 55). Dies begründet die mit dem Konzept der Inklusion verbundene Forderung, gesellschaftlich breit akzeptierte Verständnisse von Normalität neu zu justieren. Dabei meint Neujustierung die Reflexion, Dekonstruktion und Rekonstruktion dessen, was gesellschaftlich als ‚normal' bzw. ‚selbstverständlich' angesehen wird bzw. eine Neudefinition dessen, was eine Person – im Sinne des soziologischen Begriffsverständnisses – als relevanten Funktionsträger für ein Funktionssystem auszeichnet. Dies umfasst im Einzelnen, die Dekonstruktion von gesellschaftlich tradierten Zuschreibungen, die sich zum Beispiel in der engen Verknüpfung von Lebens- und Bildungschancen mit herkunftsbedingten Ressourcen wie Bildungsnähe und sozioökonomischen Status widerspiegeln, die Dekonstruktion von Normalitätskonstrukten, an denen die Beurteilung von Fähigkeiten von Individuen wertend gemessen und Zugangslegitimationen an diesen Fähigkeitsmessungen festgemacht werden (vgl. Foucaults 1977, 236), die Dekonstruktion stillschweigend akzeptierter „Normalbiografien" und „Normalidentitäten", z.B. beschreibbar mit männlich, weiß, heterosexuell, voll erwerbstätig, nicht-behindert etc.
‚Normal' und ‚Selbstverständlich' sollte sein, dass alle Menschen die Möglichkeit haben, ihr Leben aktiv zu gestalten, sich freiwillig in stabile soziale Beziehungen zu begeben, sich an der Gestaltung des gesellschaftlichen und politischen Lebens beteiligen zu können. ‚Normal' und ‚Selbstverständlich' sollte es sein, auf die Fähigkeit zu vertrauen, für sich und andere dabei Verantwortung zu übernehmen (vgl. Degner & Mogge-Grotjahn 2012, 71). Und die Norm sollte sein, dass alle die, die dabei Unterstützung benötigen, um diese Rechte für sich in Anspruch nehmen zu können, diese Unterstützung durch die Funktionssysteme auch erhalten.
Neben der grundsätzlichen Frage, wer unter welchen Bedingungen Zugang zu hochschulischer Bildung hat, bedeutet dies im Kontext von Hochschule, dass die Heterogenität der Studierenden hinsichtlich ihrer Interessen- und Lebenslagen als den Bildungsprozess selbst konstituierende Merkmale wahrgenommen und Lehr-Lern-Angebote und Strukturen entsprechend darauf abgestimmt werden müssen (Schmude & Wedekind 2014, 106).

2.3 INKLUSION wie „Kultur der positiven Diversitätsüberzeugung"

Die Umsetzung des Konzeptes Inklusion erfordert die Entwicklung einer Kultur der positiven Diversitätsüberzeugung. „Diversitätsüberzeugungen werden", Stegmann & van Dick (2013, 156) folgend, „definiert als individuelle Wahrnehmung, dass Diversität für eine Gruppe und deren Mitglieder eher Vorteile oder Nachteile hat (van Knippenberg & Haslam 2003)". Damit korrespondierend, konstituiert die kollektive Wahrnehmung, dass Diversität für eine Gruppe und deren Mitglieder eher Vorteile oder Nachteile hat, die von einer Gruppe gestaltete Diversi-

tätskultur (vgl. Stegmann & van Dick (2013, 156). Ob Diversität als Vor- oder Nachteil wahrgenommen wird hängt davon ab, wie die Mitglieder einer Gruppe die „subjektive Realität der Diversität" emotional besetzen. Von einer positive Diversitätskultur kann gesprochen werden, wenn Diversität innerhalb der Gruppe als Vorteil für die Gruppe und deren Mitglieder wahrgenommen wird. Dies ist eine unabdingbare Vorrausetzung für gelingende Inklusionsprozesse
Die Institution ‚Hochschule' hat im Rahmen ihrer gesellschaftlichen Verantwortung die gesellschaftliche Verpflichtung positive Diversitätskultur zu leben und die Entwicklung positiver Diversitätsüberzeugungen zu unterstützen.

2.4 INKLUSION wie „Leitlinien für die Bildungspolitik"

Inklusion als Konzept und Ziel gesellschaftlicher Weiterentwicklung wurde 2009 von der Deutschen UNESCO-Kommission zur tragenden Leitidee der Leitlinien für die Bildungspolitik. Inklusion wird hier definiert „als eine Reform, die die Vielfalt aller Lernenden unterstützt und willkommen heißt" (2010, 4):

> „Das Ziel von inklusiver Bildung ist, Exklusion zu beseitigen. Diese entsteht durch negative Einstellungen und mangelnde Berücksichtigung von Vielfalt in ökonomischen Voraussetzungen, sozialer Zugehörigkeit, Ethnizität, Sprache, Religion, Geschlecht, sexueller Orientierung und Fähigkeiten. Bildung vollzieht sich in formalen und nonformalen Kontexten, in Familien und in den Gemeinden. Folglich ist inklusive Bildung kein randständiges Thema, sondern zentral, um qualitativ hochwertige Bildung für alle Lernenden zu erreichen und um eine inklusivere Gesellschaft zu entwickeln. Inklusive Bildung ist wesentlich, um soziale Gerechtigkeit zu erreichen und sie ist ein konstituierendes Element lebenslangen Lernens." (2010, 4)

Um das Ziel „Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems" zu verwirklichen werden in den Leitlinien für die Bildungspolitik fünf bzw. sechs Handlungsfelder benannt (vgl. Dt. Unesco 2009, 17 und 2014, 23): Die Veränderung von gesellschaftlichen Einstellungen als Voraussetzung effektiver politischer Veränderungen, die Wertschätzung und Sicherstellung qualitativhochwertiger frühkindlicher Bildung als Basis eines inklusiven Bildungssystems, die Entwicklung von Curricula, die kohäsive Übergänge und Verbindungen zwischen den Institutionen des Bildungssystems gewährleisten, die flexible Lernformen unterstützen, die informelle und non-formale Bildung berücksichtigen und an deren Entwicklung vielfältige Akteure beteiligt sind, die Konzeption und Umsetzung von Ausbildungs-, Studien- und Fortbildungskonzeptionen, die es ermöglichen, dass (zukünftige) pädagogische Fachkräfte die notwendigen pädagogischen Kompetenzen entwickeln können, um diversitätsbewusst und diskriminierungskritisch Lehr-Lern-Angebote zu gestalten und Bildungsprozesse zu begleiten, die Überarbeitung der Gesetzgebung, die Umsetzung internationaler Übereinkommen und Richtlinien und vor allem, die gerechte und transparente Verteilung von Budgets und Ressourcen (vgl.

Dt. Unesco 2009, 17) sowie als sechstes Handlungsfeld die Vernetzung innerhalb der Bildungslandschaften (vgl. Dt. Unesco 2014, 23).
Die Leitlinien für die Bildungspolitik haben auch für die Entwicklung inklusiver Hochschulen Gültigkeit. Dies betrifft u.a. Punkte wie die Veränderung der Einstellungen, die Entwicklung von Ausbildungs-, Studien- und Fortbildungskonzeptionen, die die Kompetenzen zur Entwicklung und Umsetzung inklusiver Handlungsentwürfe fördernden und die Unterstützung flexibler Lernformen.

2.5 INKLUSION wie „UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderung"

Die UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderung [UN-BRK] nimmt innerhalb des Diskurses über den Inklusionsbegriff und die Frage, wie ein inklusives Bildungssystem entwickelt werden kann, eine Schlüsselfunktion ein. Im Umgang mit „Behinderung" zeigt sich die Tragweite normativer Selbstverständnisse besonders deutlich: „… das Verbindende der sehr heterogenen Gruppe von Menschen mit Behinderung", so Kuhlmann (2012, 45), „besteht darin, dass sich alle an einem vagen Begriff von Normalität messen lassen müssen (vgl. Waldschmidt 2007, 128). […] Insofern sind die Strategien, mit denen sie an Normalität angepasst werden sollen, für alle relevant". Das besondere Verdienst der UN-BRK ist, dass Inklusion als menschenrechtstheoretischer Begriff herausarbeitet wird, insbesondere bezogen auf das Recht auf Bildung in Art. 24. Alle Kinder/Jugendlichen, die mit einer Beeinträchtigung leben, haben ein individuelles Recht auf inklusive Beschulung. Das Bildungssystem steht in der Verantwortung dieses Recht zu verwirklichen. Es werden im Rahmen der UN-Konvention konkrete Forderung bzgl. struktureller Veränderungen formuliert: die Schaffung von Barrierefreiheit, die Entwicklung von Konzepten, die einen diskriminierungsfreien Zugang zu einem inklusiven und hochwertigen Unterricht für alle Kinder/Jugendlichen mit Behinderung gewährleisten, die Gewährleistung der jeweils notwendigen, individuell angepassten und wirksamen Unterstützung „in einem Umfeld, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet" und es wird auch das Recht auf „lebenslanges Lernen" eingefordert. Damit besitzen diese Forderungen nicht nur für die Schule, sondern für alle anderen Bildungseinrichtungen Gültigkeit (Graumann 2012, 84f). „Leitend bei der Entwicklung der UN-BRK waren die Erfahrungen von Ausgrenzung und Missachtung von behinderten Menschen." (Graumann 2012, 80). Die UN-BRK fordert die Wertschätzung und Anerkennung der Person als Person ein. „Kurz zusammengefasst", so Graumann (2012, 91), „ein pädagogisches Konzept der Inklusion sollte Gleichberechtigung unter Beachtung individueller Bedürfnisse anstreben und mit Ansprüchen auf gesellschaftliche Wertschätzung verknüpfen."
Die Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion in Bezug auf das Recht auf Bildung von Menschen mit Behinderung macht noch einen weiteren bedeutsa-

men Aspekt des Themas insgesamt deutlich: Menschen brauchen in unterschiedlichem Maß Unterstützung dabei ihre Rechte – u.a. auf Bildung – wahrnehmen zu können. Und dies erfordert auch in unterschiedlichem Maße materielle Ressourcen – oder wie Maria Kron (2010, 4) es formuliert; „Gleiches Recht auf Teilhabe kann unterschiedliche pädagogische Unterstützung nötig machen, damit die Partizipation eines Kindes gelingt" – dieses Recht haben alle Lernenden, unabhängig von ihrem Lebensalter.

Auch Hochschulen sind in der Pflicht Barrierefreiheit zu gestalten. Das betrifft sowohl die Zugänge zum System selbst als auch zu Räumen und Lehrinhalten. Im Einzelnen gehören u.a. dazu die Realisierung barrierefreier Zugänge zu Veranstaltungsräumen, die Anpassung der Lernumgebungen an die Voraussetzungen der Lernenden, die Nutzung technischer Unterstützungsmöglichkeiten des Lehr-Lern-Prozesses, aber auch die Spezifische Beratungs- und Unterstützungsangebote (Tippelt & Schmidt-Hertha 2013, 220ff.)

2.6 INKLUSION wie „System- und Strukturänderung"

> „Das Bildungssystem", so wird es in den Leitlinien für die Bildungspolitik der Deutschen UNESCO formuliert, „trägt die volle Verantwortung dafür, das Recht auf Bildung sicherzustellen" (2009, 17) und zwar für (2009, 5, 2014, 4): „alle Menschen weltweit sollen Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung erhalten (…) unabhängig von Geschlecht, sozialen und ökonomischen Voraussetzungen oder besonderen Lernbedürfnissen eines Menschen."

Mit dieser Aussage wird genau definiert, was eine Person – im Sinne des soziologischen Begriffsverständnisses – als relevanten Funktionsträger für ein Funktionssystem auszeichnet – Mensch sein. Des Weiteren werden ganz konkrete Erwartungen formuliert, wie das Bildungssystem aufgestellt sein sollte, um der Vielfalt der Lernenden gerecht werden zu können, um Bildungsprozesse diversitätssensibel und diskriminierungskritisch zu gestalten.

Gefordert werden (vgl. 2014, 21) der Einsatz flexibler Lehrmethoden mit innovativen Ansätzen für Unterrichtsmittel, Ausstattung mit und den Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien, die der Verschiedenheit von Bedürfnissen und Lernstilen gerecht werden, eine an den Bedürfnissen der Lernenden orientierte Gestaltung der Lernumgebungen, pädagogische Fachkräfte, die wahrnehmen können, wann Lernende Unterstützung, Begleitung, Förderung auf ihrem Lernweg benötigen sowie einen Konsens aller an der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen beteiligten Akteure.

Als grundlegend für die Gestaltung inklusiver Bildungsprozesse wird die Identifikation mit den Prinzipien partnerschaftlicher und demokratischer Bildung gesehen (vgl. Supple & Abgenyega 2011). Im Kontext von Hochschule heißt das, dass für die Entwicklung einer inklusiven Hochschule Veränderung in den Strukturen

unabdingbar ist, so ist zum Beispiel das Verhältnis Lehrende-Lernende konsequent im Sinne von Kooperationspartnern zu gestalten (Schmude & Wedekind 2014, 107): d.h. zum einen Lernenden in inklusiv gestalteten Bildungsprozessen ein hohes Maß an Eigenverantwortung zu übertragen, zum anderen, dass Lehrende gefordert sind besondere individuelle Stützungs- und Beratungsbedarfe zu erkennen und aufzugreifen (vgl. Tippelt & Schmidt-Hertha 2013, 218).

2.7 INKLUSION wie „Individuum und Gruppe – die Balance von Individualität und Gemeinschaftsbezug"

„Der Umgang mit […] Individualität und Gemeinschaftsbezug ist eine Voraussetzung für die Gestaltung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken" formuliert Platte (2012) sich auf Booth (2000) und Boban & Hinz (2003) beziehend. Wie diese Balance zwischen Individualität und Gemeinschaftsbezug gelingen kann, ist ebenfalls ein zentrales Thema bei der Auseinandersetzung mit dem Konzept Inklusion. Prengel fokussiert diese Balance mit ihrem Begriff „*egalitäre Differenz*" auf die Balance von Gleichheit und Verschiedenheit (2010, 5).
Die Forschungsarbeiten von Stegmann und van Dick (2013) zu Diversitätskultur und -überzeugung belegen, dass die Überzeugung, dass Diversität für das einzelne Individuum und seine Gruppe gut ist, nur dann zum Tragen kommt, wenn eine hohe Identifikation mit der Gruppe, in der die einzelne Person eingebunden ist, besteht. (vgl. Stegmann & van Dick 2013, 160). Diese Überzeugung ist umso ausgeprägter, je deutlicher für alle Gruppenmitglieder das Thema Unterschiedlichkeit mit dem, was die Gruppe als Gruppe ausmacht verknüpft werden kann. „Diverse Gruppen", so Stegmann & van Dick (2013, 154), sind „verschachtelte Gruppen mit einer übergeordneten Gesamtgruppe, die ein gemeinsames Thema verbindet und die Überzeugung, dass Verschiedenheit ein Vorteil für die Gruppe ist, und weiteren Subgruppen die über die Zugehörigkeit zur Gesamtgruppe Gemeinsamkeiten verbindet, u.a. die Wertschätzung von Vielfalt" (ebd.). Wobei diese Verschachtelung im Sinne der „egalitären Differenz" (vgl. Prengel 2010b) und nicht als hierarchische Struktur verstanden werden muss. Innerhalb einer diversen Gruppe kann das einzelne Individuum verschiedenen Subgruppen angehören. Dem Einzelnen steht so für die Konstruktion von Selbstwert und -bild neben der Erfahrung von Diversität über die Identifikation mit der Gesamtgruppe auch die für die Entwicklung von Identität so bedeutsame Erfahrung von Gemeinsamkeit zur Verfügung. So wird erfahrbar, „dass die Wertschätzung von Diversität nicht auf Kosten der Wertschätzung von Gemeinsamkeit [und umgekehrt] gehen muss" (ebd.).
Hochschullehrende haben den Auftrag, diese Balance zwischen Individualität und Gruppe zu gestalten und damit die Entwicklung positiver Diversitätsüberzeugungen und -kulturen zu befördern. Als Schlüssel zur Realisierung von Inklusionen an Hochschulen sehen Tippelt und Schmidt-Hertha (2013, 219) die Empathie-

fähigkeit von Hochschullehrenden. Sie zählen auf, dass die Diversität von Rollenerwartungen, Interaktionspartnern, von Konflikten in Gruppen, Prozesse sozialer Ausgrenzung, Überbetonung von Individualismus, ebenso wie überzogene Gleichmacherei an Hochschulen nicht bagatellisiert werden dürfen, sondern zum Thema gemacht werden müssen (vgl. ebenda). „(…) wechselseitiges Verstehen durch Nachvollziehen von individuellen Absichten (ist als) Grundvoraussetzung zur erfolgreichen Gestaltung inklusiver Lehr-Lernprozesse und für soziales Leben insgesamt zu sehen", betonen die genannten Autoren in diesem Zusammenhang.

2.8 INKLUSION wie „Offenheit und Orientierung an Ressourcen und Kompetenzen"

Inklusion erfordert Offenheit. Dies betrifft zum einen die Offenheit der Systeme bzgl. des Zugangs, aber auch die Offenheit der Akteure für die Bedürfnisse, Lebenslagen, Interessen von Anderen und Offenheit für Veränderungen. Ein bedeutsamer Aspekt von Diversitätssensibilität ist nach Ansicht der Autorin auch die Fähigkeit, die Potenziale und Ressourcen zu erkennen, die in der Vielfalt liegen, d.h., die Potenziale und Ressourcen der Anderen zu erkennen um wahrzunehmen, das genau diese Vielfalt für das einzelne Mitglied der Gruppe als auch die Gruppe als Gesamtheit gut ist.
Um auf die Heterogenität der Studierenden abgestimmte Lehr-Lern-Angebote gestalten zu können, erfordert es die Offenheit aller Akteure im Kontext Hochschule für die Vielfalt sowie die Bereitschaft, sich, die Lehre, die Strukturen zu verändern, zum Beispiel durch die Entwicklung von kompetenzorientierten Lehr-Lern- und Prüfungsformaten.

2.9 INKLUSION wie „Nicht ob sondern wie!"

Die Frage „ob" Inklusion ein Thema ist, steht nicht mehr zur Disposition, denn mit der Ratifizierung der UN-BRK hat sich Deutschland verpflichtet ein inklusives Bildungssystem zu entwickeln, inklusive einer inklusiven Hochschule. Die Frage, die steht ist, „Wie?".

> „Hochschulen müssen sich den aktuellen Anforderungen einer inklusiven Pädagogik stellen und bereits Studierenden die Erfahrung ermöglichen, dass Inklusion weit mehr ist als eine pädagogische Konzeption. Und als Bildungsinstitutionen sind sie selbst gefordert, Lehr-Lern-Prozesse inklusiv zu gestalten, d.h., Inklusion nicht nur zu lehren und zu erforschen, sondern auch zu praktizieren." (Schmude & Wedekind 2014, 103)

Lernwerkstätten an Hochschulen stellen in besonderer Weise Übungsräume für die Anbahnung von pädagogischen Handlungskompetenzen dar (Wedekind 2013). Sie ermöglichen den Studierenden sich in einer spezifischen Lernatmosphäre als Lernende und Lehrende zu erleben, zu erfahren, zu reflektieren und

theoretisch zu hinterfragen. Die Studierenden erlernen in Lernwerkstätten nicht nur Methoden eines auf inklusive Bildung ausgerichteten Lernsettings, sondern erfahren und erkennen, dass über eine entsprechend vorbereitete Lernumgebung hinaus die pädagogische Haltung des Lehrenden entscheidend sein Handeln und damit die Gestaltung von Interaktionsprozessen zwischen Lehrenden und Lernenden determiniert. (Schmude & Wedekind 2014, 103).

3 „Nicht ob sondern wie!" – Lernwerkstattarbeit als Impuls für eine inklusive Hochschuldidaktik

Der Begriff „**Lernwerkstatt**" definiert einen real existierenden, anregungsreich gestalteten Raum, in dem es möglich ist relativ sanktions- und angstfrei am ‚*eigenen Lernen zu werkeln*' (vgl. Wedekind 2006, Albert 2000, Schmude & Wedekind 2014, 109). Die **Lernwerkstattarbeit** ist eine spezifische Form pädagogischer Interaktion zwischen Lernenden und Lernbegleitung. In der Regel wird Lernwerkstattarbeit in der Lernwerkstatt geleistet, kann aber durchaus auch in anderen Lernräumen außerhalb der Lernwerkstatt durchgeführt werden. Das Lernen im Rahmen von Lernwerkstattarbeit kennzeichnet, dass sich Lernende selbst als Lernende erleben, darüber reflektieren und dabei begleitet werden (Wedekind 2013, 26, Schmude & Wedekind 2014, 110).

Abschließend wird nun anhand der neun diskutierten Impulse der Frage nachgegangen, ob die Lernwerkstattarbeit als Ort und hochschuldidaktisches Prinzip einen Beitrag zur Entwicklung einer inklusiven Hochschule leisten kann:

1. Für das Lernen im Rahmen von Lernwerkstattarbeit – ob in einer Lernwerkstatt oder in/an einem anderen Lernort – gibt es keine normativen Setzungen, die den Zugang oder das Recht teilzuhaben definieren oder legitimieren, d.h., alle sind willkommen, alle können lernen. Eine Diskussion über die Begrifflichkeiten „**Inklusion**" und „**Integration**", so wie sie am Anfang dieses Beitrages geführt wurde, ist hierbei nicht zielführend, da alle am Lernprozess Beteiligten als relevante Personen wertschätzend mit einbezogen werden.
2. Da Heterogenität als ein konstituierendes Merkmal der in der Lernwerkstattarbeit stattfindenden Lernprozesse betrachtet wird, ist ein reflektiertes Verständnis von Normalität jenseits der Konstruktion (binärer) Differenzkategorien im Sinne einer **Neujustierung des Normalitätsverständnisses** für die Begleitung der Lernprozesse ebenfalls konstituierend: Die Lernenden lernen selbstbestimmt und eigenverantwortlich und vor allem entsprechend ihrer Lernvorrausetzungen (vgl. Wedekind 2006).

3. Ebenfalls konstituierend für die Lernwerkstattarbeit ist die Entfaltung einer **Kultur der positiven Diversitätsüberzeugung:** Lernwerkstattarbeit lebt von der Diversität der Lernenden, ihrer Fragen, Interessen, ihrer Zugänge zu Themen. Eine zentrale Aufgabe der Lernbegleitung ist es dabei, eine Rückmeldekultur zu entwickeln (Wedekind 2006), die eben diese Diversität für jeden einzelnen Studierenden als Bereicherung der Lerngruppe erlebbar werden lässt (Schmude & Wedekind 2014, 103).
4. Im Sinne der **Leitlinien der Bildungspolitik** der deutschen UNESCO ermöglicht Lernwerkstattarbeit flexible Lernformen und unterstützt informelle Lernprozesse. In der Lernwerkstattarbeit gestalten alle beteiligten Akteure den Lernprozess mit. Die Aufgabe der Lehrenden in der Lernwerkstattarbeit ist es, Lernumgebungen zu konzipieren, zu organisieren und zu strukturieren, die genau diese aktive Beteiligung aller Akteure als Lernerfahrung ermöglichen und einfordern (vgl. Wedekind 2006).
5. Lernwerkstattarbeit als didaktisches Prinzip ist in Orientierung an der **UN-Konvention der Rechte von Menschen mit Behinderung** barrierefrei: Lernwerkstattarbeit ermöglicht Studierenden entsprechend ihrer persönlichen Voraussetzungen individuelle und vor allem ‚barrierefreie' Zugänge zu Studieninhalten. ‚Barrieren' werden hier nicht als ‚materialisierte Hindernisse' verstanden, sondern als immaterielle, individuelle Barrieren, die eine intensive Annäherung an Inhalte beeinträchtigen, wie Lebenslagen, Motive, Interessen, Vorerfahrungen, Kenntnisse, Bedürfnisse, etc. aber auch Barrieren in der Gestaltung von Interaktionen zwischen Lehrenden und Studierenden bzw. Studierenden und anderen Studierenden (Schmude & Wedekind 2014, 116). Die Realisierung barrierefreier Zugänge zu Lernwerkstatträumen (oder Orten an denen Lernwerkstattarbeit stattfindet), die Anpassung der Lernumgebungen und Nutzung technischer Unterstützungsmöglichkeiten des Lehr-Lern-Prozesses entsprechend der Bedarfe der Lernenden ist eine Frage der Organisation, Ressourcen und Gestaltungsmöglichkeiten, aber nicht spezifisch für Lernwerkstattarbeit.
6. Lernwerkstattarbeit erfordert eine grundsätzliche **System- und Strukturänderung**. In der Lernwerkstattarbeit werden Lernende zu Lehrenden und Lehrende zu Lernenden (Wedekind 2013, 26). Die Rollen selbst werden in der Reflexion der Arbeit gemeinsam hinterfragt. Dies schafft die Voraussetzungen dafür, dass tradierte Rollenzuschreibungen verändert werden können und Begegnungen zwischen Hochschulehrenden und Studierenden auf Augenhöhe möglich werden. Die unabdingbare Basis dafür sind gegenseitige Wertschätzung, Partizipation sowie die Bereitschaft Verantwortung abzugeben und zu übernehmen (Schmude & Wedekind 2014, 116).
7. Ein bedeutsamer Aspekt von Lernwerkstattarbeit ist es, dass nicht nur selbstbestimmt und eigenverantwortlich gelernt wird, sondern auch von- und mit-

einander in wechselnden Gruppen. Alle Studierenden bringen sich mit ihren Ideen, Erfahrungen und ihrer Expertise ein und zwar in die lernende Gruppe. Eine bedeutsame Aufgabe des Lehrenden/der Lehrenden ist es, das Lernen in der Gruppe zu ermöglichen und den Dialog zwischen den Lernenden untereinander zu fördern (vgl. Wedekind 2006), d.h. für die **Balance von Individualität und Gemeinschaftsbezug** Sorge zu tragen.

8. Ein zentrales Moment der Lernwerkstattarbeit ist es, die Eigeninitiative der Lernenden wertzuschätzen und sie zum Einbringen ihrer Expertise zu motivieren. Diese **Offenheit** für das Lernen auf eigenen Wegen und die **Orientierung an den Ressourcen und Kompetenzen** muss jedoch sorgfältig begleitet, beobachtet und reflektiert werden. Dies schießt Ermutigungen, Impulse und Hilfestellung ebenso ein wie die gemeinsame Fehlersuche (vgl. Wedekind 2006).
9. Lernwerkstattarbeit bietet einen strukturell, organisatorisch und inhaltlich gestalteten pädagogischen Interaktionsraum, in dem positive Diversitätskultur erfahrbar wird, individuelle Diversitätsüberzeugungen bearbeitet und entwickelt werden können und das Lehr-Lern-Geschehen selbst den Prinzipien inklusiver Pädagogik folgt. Inklusive Pädagogik ist somit in der Lernwerkstattarbeit sowohl Gegenstand der Lehre und Forschung als auch hochschuldidaktisches Prinzip für die Gestaltung von inklusiven Lernprozessen und damit eine Antwort auf die Frage, wie inklusive Hochschuldidaktik gelebt werden kann, also auf das **Wie**.

Zusammenfassung: Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit in der Ausbildung zukünftiger Pädagog*innen bieten vielfältige Möglichkeiten, Inklusion als immanenten Gegenstand pädagogischer Interaktionen und professioneller Kompetenzaneignung zu thematisieren, zu problematisieren und vor allem zu realisieren. Als gelebte, erlebte und reflektierte Wirklichkeit wertschätzender Interaktionsprozesse trägt Lernwerkstattarbeit dazu bei, inklusive Pädagogik nicht nur als Vision und Glaubensbekenntnis in der Ausbildung zu thematisieren, sondern als machbare und lohnenswerte Erneuerung pädagogischer Praxis nachhaltig in den Haltungen und Handlungen zukünftiger Pädagog*innen zu verankern.

Literatur

Albert, Christine (2000): Lernwerkstatt Kindergarten. Neuwied, Kriftel, Berlin.

Balz, Hans-Jürgen; Benz, Benjamin & Kuhlmann, Carola (Hrsg.) (2012): Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer Verlag.

Boban, Ines & Hinz, Andreas (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Online verfügbar unter: http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf. zuletzt geprüft 15.05.2012.

Booth, Tony (2008): Ein internationaler Blick auf inklusive Bildung: Werte für alle? In: Andreas Hinz, Ingrid Körner, Ulrich Niehoff (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg: Lebenshilfe. 53-73.

Booth, Tony (2000): Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools. Bristol: CSIE.

Degner, Theresia & Mogge-Grotjahn, Hildegard (2012): „All inclusive"? Annäherungen an ein interdisziplinäres Verständnis von Inklusion. In: Hans-Jürgen Balz, Benjamin Benz & Carola Kuhlmann (Hrsg.): Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer Verlag. 59-78.

Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.) (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Online verfügbar unter: http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/InklusionLeit linienBildungspolitik. pdf, zuletzt geprüft am 22.05.2013.

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (Hrsg.) (2014): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. 3. erw. Auflage. Zugriff am 22.05.2015. Verfügbar unter: https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf.

Foucault, Michel (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Graumann, Sigrid (2012): Inklusion geht weit über „Dabeisein" hinaus – Überlegungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention in der Pädagogik. In: Hans-Jürgen Balz, Benjamin Benz & Carola Kuhlmann (Hrsg.): Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer Verlag. 79-93.

Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? Zeitschrift für Heilpädagogik 53, 354-361

Kleve, Heiko (2005): Inklusion und Exklusion. Drei einführende Texte. Fachhochschule Potsdam *University of Applied Sciences.* Fachbereich Sozialwesen. Verfügbar Inklusive Erziehungs- und Bildungsarbeit in der Kita. unter http://sozialwesen.fh-potsdam.de/uploads/media/Inklusion_und_Exklusion.pdf. Zuletzt geprüft: 26.03.2014.

Kron, Maria (2010): Ausgangspunkt: Heterogenität. Weg und Ziel: Inklusion? Reflexion zur Situation im Elementarbereich. In: Zeitschrift für Inklusion. Heft 3. www.inklusion-online.de. Zuletzt geprüft am 01.20.2010.

Kuhlmann, Carola (2012): Der Begriff der Inklusion im Armuts- und Menschenrechtsdiskurs der Theorien Sozialer Arbeit – eine historisch-kritische Annäherung. In: Hans-Jürgen Balz, Benjamin Benz & Carola Kuhlmann (Hrsg.): Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer Verlag. 35-57.

Luhmann, Niklas (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.

Platte, Andrea (2012): Inklusive Bildung als internationale Leitidee und pädagogische Herausforderung. In: Hans-Jürgen Balz, Benjamin Benz & Carola Kuhlmann (Hrsg.): Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: Springer Verlag. 141-162.

Prengel, Annedore (2010a): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. WIFF Expertise. Bd. 5. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

Prengel, Annedore (2010b): Wie viel Unterschiedlichkeit passt in eine Kita? Theoretische Grundlagen einer inklusiven Praxis in der Frühpädagogik. Online verfügbar unter: http://www.weiterbildungsinitiative.de/uploads/media/WiFF_Fachforum_Inklusion_Impulsreferat_Prof._Dr._Prengel.pdf. Zuletzt geprüft am 12.04.2012.

Reich, K (2008): Konstruktivistische Didaktik: Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. Beltz

Schmude, Corinna & Wedekind, Hartmut (2014): Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik. In: Elke Hildebrand, Markus Peschel & Mark Weißhaupt (2014): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 103-122.

Stegmann, Sebastian &Dick, Rolf van (2013): Diversität ist gut, oder? Die unterschiedlichen Arten, wie Menschen sich auf Vielfalt in Gruppen einlassen und welche Effekte diese haben. Report Psychologie. 4/2013. 152-161.

Sulzer, Annika & Wagner, Petra (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. WIFF Expertise. Bd. 15. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
Supple, Briony & Abgenyega, Joseph (2011): Developing The Understanding And Practice Of Inclusion In Higher Education For International Students With Disabilities/Additional Needs: A Whole Schooling Approach. International Journal of Whole Schooling. (2): 93-108.
Tippelt, Rudolf & Schmidt-Hertha, Bernhard (2013): Inklusion im Hochschulbereich. In: Hans Döbert & Horst Weishaupt (Hrsg.) (2013): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen., Waxmann, Münster. S. 203-229.
Treber, Monika (2011): Vielfalt und Inklusion als Herausforderung einer Pädagogik der Kindheit. In: Sabine Jungk, Monika Treber, Monika Willenbring (Hrsg.) Bildung in Vielfalt. Inklusive Pädagogik der Vielfalt. Freiburg: FEL Verlag. 13-25.
Waldschmidt, Anne (2007): Die Macht der Normalität. Mit Focault „(Nicht-)Behinderung“ neu denken. In: Roland Anhorn, Frank Bettinger, Johannes Stehr (Hrsg.): Foucaults Machtanalytik und Soziale Arbeit. Wiesbaden: VS-Verlag. 119-134.
Wedekind, Hartmut (2006): „Didaktische Räume – Lernwerkstätten – Orte einer basisorientierten Bildungsinnovation.“ In: Gruppe & Spiel, H 4/2006.
Wedekind, Hartmut (2013): Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretische hinterfragbar machen. In: Hendrik Coelen & Barbara Müller-Naendrup, B. (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden, 22ff.

Annika Gruhn

„Eine Lernwerkstatt für alle = Vorbereitung auf eine Schule für alle?!" – Potenziale von Hochschullernwerkstätten für eine inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung

1 Einleitung

„Inklusion beginnt im Kopf!"

Diesen Slogan nutzte nicht nur die Aktion Mensch anlässlich des Europäischen Protesttags am 5. Mai 2011, der sich unter anderem für die konsequentere Umsetzung der Behinderten-Rechtskonvention einsetzte. Vielmehr scheint Übereinkunft darüber zu herrschen, dass die Implementierung inklusiver Strukturen in Schulen nicht ohne eine entsprechende pädagogische Haltung der schulischen Akteur*innen möglich sei (vgl. u.a. Prengel 2014; Brügelmann 2014, Wocken 2012, 207f.). Entsprechend hoch sind die Anforderungen an eine inklusionsorientierte Reform der Lehrer*innenausbildung und -weiterbildung (vgl. Schöler 2014; Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung 2011 und 2012; Merz-Atalik 2014). Hochschullernwerkstätten als „Stützpunkte der inneren Schulreform" (Müller-Naendrup 1997, 89) übernehmen dabei verschiedene Aufgaben: Sie sind häufig darum bemüht, Studierenden die theoretische und praktische Begegnung mit reformpädagogischen Konzeptionen zu ermöglichen (vgl. Müller-Naendrup ebd, 89f.), durch eine vorbereitete Lernumgebung zur selbstbestimmten Auseinandersetzung mit pädagogischen und/oder fachdidaktischen Fragestellungen anzuregen und die Reflexion individueller biographischer (Lern-)Erfahrungen zu initiieren und zu unterstützen. Da Hochschullernwerkstätten häufig Ort der Begegnung unterschiedlichster Zielgruppen (Kinder, Lehrer*innen, Studierende, Eltern, …) sind, kommt ihnen darüber hinaus eine Multiplikatorenfunktion zu. Sie ermöglichen den Austausch der genannten Zielgruppen zu unterschiedlichsten Themen und Fragestellungen, die gemeinsame Diskussion und Weiterentwicklung theoretischer Begriffe und Konzepte und fördern somit auch die Auseinandersetzung unterschiedlicher Akteur*innen mit den Überzeugungen und Haltungen Anderer.

Dieser Beitrag beginnt mit einer Darstellung des aktuellen Diskurses zur inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung – welche Hoffnungen und Erwartungen sind damit verknüpft? Welche Kompetenzen benötigen angehende Lehrer*innen, um mit einer zunehmend heterogenen Schülerschaft umgehen zu können? Unter anderem basierend auf den Überlegungen von Wocken (2012), Merz-Atalik (2014), der Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2011; 2012) sowie Trautmann & Wischer (2011) werden Entwicklungs- und Diskussionslinien der gegenwärtigen Lehrer*innenbildungsdebatte nachgezeichnet und diskutiert, welche Implikationen sich daraus für die Arbeit in Hochschullernwerkstätten ergeben könnten. Ein besonderes Augenmerk wird dabei auf den nicht unproblematischen Begriff der ‚inklusiven Haltung' gelegt.
In einem nächsten Schritt werden grundlegende Überlegungen zum Beitrag von Hochschullernwerkstätten zu einer inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung angestellt und diese mit Beispielen aus den Siegener Lernwerkstätten *OASE Lernwerkstatt* und *Lernwerkstatt Lehrerbildung* untermauert. Die Schilderungen beziehen Teilergebnisse des Forschungsprojekts ‚Die Siegener Lernwerkstätten als Orte forschenden Lernens' ein und basieren auf teilnehmender Beobachtung und Gruppengesprächen, die von der Verfasserin durchgeführt wurden. Anhand der Beispiele kann aufgezeigt werden, welches Begriffsverständnis Studierende mit Inklusion und Heterogenität verbinden und wie sich dieses im Rahmen von Praxisprojekten ändern kann. Das Fazit wird auf die Frage zurückkommen, welchen Beitrag Hochschullernwerkstätten zu einer inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung leisten können. Darüber hinaus werden in einem Ausblick Erweiterungsmöglichkeiten der Angebote aufgezeigt.

2 Zum Stand der Diskussion einer inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung

Gegenwärtig wird die Implementierung inklusiver Strukturen in die Gesellschaft, besonders mit Blick auf die Konsequenzen für das Schulwesen, intensiv diskutiert. Auch der Bereich der Lehrer*innenbildung ist davon betroffen: „‘Inklusive Schulen' benötigen Lehrkräfte, die gewillt, pädagogisch und fachlich in der Lage sind, mit Verschiedenheit umzugehen. Ohne Veränderungen der traditionellen Lehrerausbildung und berufsbegleitender Fortbildungsmaßnahmen ist das kaum möglich." (Franzkowiak 2009, 16).
Erste Hinweise auf Veränderungen haben sich seither zum Beispiel in Form neuer Studiengänge (zum Beispiel des Studiengangs ‚Integrierte Förderpädagogik' an

der Universität Siegen[1]) und einem breiteren Angebot an Seminaren und Vorlesungen zum Thema Inklusion gezeigt.
Nichtsdestotrotz bescheinigt beispielsweise Merz-Atalik (vgl. 2014, 266f.) der gegenwärtigen Lehrer*innenbildung eine Orientierung am Bestehenden (z.B. an traditionellen Schultypen und den damit verbundenen Selektions- und Exklusionsprozessen), die die Entwicklung hin zu einer inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung hemme. Es reiche nicht, „die alten Strukturen mit neuen Inhalten zu füttern" (ebd. 276) – *alle* Lehrer*innen müssten in der Lage sein, inklusive Lernprozesse und Lernumgebungen zu gestalten und produktiv mit Vielfalt umzugehen (vgl. ebd. 272f.).
Dies bedeutet auch, sich kritisch mit dem bildungspolitischen Diskurs auseinander zu setzen, der sich „zwar rhetorisch um Inklusion dreht, real jedoch auf die De-Segregation von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf zentriert ist." (Hinz 2014, 24). Dieser Fokus führe auch dazu, dass alle anderen Dimensionen von Heterogenität in der Diskussion um Inklusion aus dem Blickfeld verschwänden (vgl. ebd., 24).
In der Diskussion um den Umgang mit der Heterogenität der Lernenden wird den (angehenden) Lehrer*innen und ihrer veränderten Rolle eine große Bedeutung zugeschrieben. Trautmann und Wischer stellen dar, dass der gegenwärtige normativ gefärbte Reformdiskurs Lehrkräfte einerseits als Motor, andererseits als Hemmnis der Schulentwicklung bezeichnet (vgl. Trautmann & Wischer 2011, 105f.). Sie kritisieren diese „Tendenz zur Verlagerung vieler Probleme von der Schulsystemebene hin zur Unterrichtsebene [...], was nicht nur den Reformdruck auf Lehrer*innen, sondern auch die Anforderungen an sie erheblich ansteigen lässt."(ebd., 106).
Einigkeit herrscht darüber, dass der Umgang mit Heterogenität an sich nichts Neues für die Lehrkräfte sei (vgl. Trautmann & Wischer ebd., 105f.; Preuss-Lausitz 2014, 50).
Preuss-Lausitz betont, dass die nun auch gesetzlich verankerte Veränderung der Schülerschaft nicht notwendigerweise völlig neue Unterrichtsprinzipien erfordere: „Wir wissen […] heute, […] was generell *guten*, d.h. für *alle* Kinder lernwirksamen und zugleich sozial befriedigenden Unterricht ausmacht […]Guter Inklusiver Unterricht ist guter integrativer Unterricht ist guter Unterricht." (Preuss-Lausitz 2014, 50).
Dennoch stellt sich die Frage nach Lehrer*innenkompetenzen, die bereits im Rahmen des Studiums angebahnt werden sollten, denn „nicht nur die Vielfalt der Schüler, sondern auch vielfältigere Aufgaben und Kompetenzen werden den

1 Mehr Informationen zu diesem Studiengang sind unter http://www.uni-siegen.de/zlb/studium/bama/grundschule-foerderpaedagogik.html zu finden.

Schulalltag der Lehrerinnen und Lehrer künftig immer mehr bestimmen“ (Franzkowiak 2011, 14): Was brauchen (angehende) Lehrer*innen dafür?
Ein Versuch, Kompetenzbereiche für eine inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung zu definieren, findet sich zum Beispiel bei Wocken (2012, 207ff.), der personale Kompetenzen, Aufgabenkompetenzen, Systemkompetenzen und kooperative Kompetenzen unterscheidet. Personale Kompetenz umfasst insbesondere Wertschätzung der Verschiedenheit, ein „inklusivpädagogisches Ethos“ (ebd. 208) – diese Ebene fungiert als „Fundament des inklusionspädagogischen Kompetenzgebäudes. Fehlt dieses Fundament oder ist es unstabil und nicht tragfähig, ist es auch um das Obergebäude von fachlichen, kooperativen und systemischen Kompetenzen schlecht bestellt“ (ebd. 207). Aufgabenkompetenzen definiert Wocken als eine vielfältige Qualifizierung, die Erziehungs-, Unterrichts-, Förder- und Diagnosekompetenzen umfasst und entsprechend der Diversität der Lernenden ausgeweitet wird, was mit dem Begriff „Heterogenitätskompetenz“ (ebd. 211ff.) umschrieben wird. Unter den Begriffen Systemkompetenz und kooperative Kompetenzen fasst Wocken Lehrer*innenaufgaben wie Schulentwicklung und Elternarbeit sowie die Zusammenarbeit in Teams zusammen. Letztere gewinnt in inklusiven Schulsettings durch den Einsatz verschiedener Professionen im Klassenzimmer an Bedeutsamkeit.
Im Rahmen des Projekts ‚Teacher Education for Inclusion‘ (TE4I)[2] der ‚Europäischen Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung‘ wurden bezüglich eines Profils inklusiver Lehrer*innen vier Grundwerte festgelegt: „Wertschätzung der Diversität der Lernenden […], Unterstützung für alle Lernenden, […] mit anderen zusammenarbeiten [… sowie, A.G.] persönliche berufliche Weiterentwicklung“ (Suntheim 2014, 257). Diesen Grundwerten sind wiederum Kompetenzen zugeordnet, die anhand der Bereiche ‚Einstellungen und Überzeugungen‘, ‚Fähigkeiten und Fertigkeiten‘ sowie ‚Wissen und Verständnis‘ näher beschrieben werden (vgl. Suntheim 2014; Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung 2011 und 2012). Suntheim betont, dass das Profil den beteiligten Akteur*innen sowohl als Instrument der Bestandsaufnahme, als auch als ‚Wegweiser‘ bei der Schulentwicklung dienen könne und die Auseinandersetzung „mit den im Profil formulierten Anregungen, Werten und Haltungen […] die große Chance [böte, A.G.], Diversität als Grundlage pädagogischen Handelns zu verstehen, wertzuschätzen und zur Weiterentwicklung der eigenen Schule zu nutzen.“ (Suntheim 2014, 264).
Beide hier nur kurz skizzierten Ansätze betonen besonders die Notwendigkeit der ‚wertschätzenden inklusiven Haltung‘ als Teil der professionellen Lehrperson. Dies verwundert nicht, da die Betonung auch in anderen Kontexten der Professionalisierungsdebatte präsent ist (vgl. zum Beispiel Nentwig-Gesemann 2011, 53).

---

2 Projekt-Homepage: www.european-agency.de

Die Schlüsselrolle, die der professionellen pädagogischen Haltung der Lehrkräfte zugeschrieben wird, ist allerdings nicht unproblematisch, da einerseits das Konstrukt des Begriffes ‚Haltung' bislang eher vage verwendet und bis heute nicht operationalisiert wurde (vgl. Fiegert & Solzbacher 2014, 27) und mit verschiedenen Konzepten wie Ethos oder subjektiven Theorien in Verbindung gebracht, bzw. teilweise synonym verwendet wird (vgl. Kuhl et.al. 2014a, 80). Andererseits ist unklar, ob „diese Merkmale, persönlichen Eigenschaften, Haltungen und Fähigkeiten biographisch durch die eigene Lebensgeschichte erworben oder ob sie in der Aus- und Fortbildung vermittelt werden können" (Fiegert & Solzbacher 2014, 39f.), wobei sich Hinweise auf letzteres finden ließen (vgl. Schwer & Solzbacher 2014, 216f.; Kuhl et.al. 2014 a+b)
In Bezug auf die Ausbildung einer ‚professionellen inklusiven Haltung' verweisen Lotze & Kiso (2014, 161f.) im Anschluss an Helsper (2000) auf die Herausforderung der Handlungsantinomien. Um mit den unterschiedlichen Anforderungen an das Lehrer*innenhandeln, die sich stellenweise widersprechen (z.B. Differenzieren/Individualisieren und Gemeinsam Lernen: vgl. dazu Ramseger 2014, 303; Fördern und Auslesen[3]), angemessen umgehen zu können, müssen diese entsprechend reflexiv bearbeitet werden.
Den Hochschulen kommt in diesem Sinne die Aufgabe zu, Möglichkeiten zur Arbeit an der professionellen Haltung der Studierenden im Hinblick auf Inklusion zu implementieren und Reflexionsangebote bereit zu stellen, „die eine entsprechende Problematisierung überhaupt erlauben. Und das bedeutet: Widersprüche dürften nicht normativ vernebelt oder einseitig aufgelöst werden, sondern deren Pole sind in ihren wechselseitigen Begrenzungen und Ergänzungen bewusst zu machen." (Trautmann & Wischer 2011, 135).
Interessant sind die vielen inhaltlichen Überschneidungen zwischen konzeptionellen Leitlinien der Arbeit in Hochschullernwerkstätten (vgl. Müller-Naendrup 1997, 149ff.; Hagstedt 1999, 154ff.) und den oben skizzierten verschiedenen Ansätzen zur Frage der notwendigen Lehrer*innen-Kompetenzen in inklusiven Settings: Insbesondere der Reflexion eigener Einstellungen und Überzeugungen sowie individueller Lernwege, -prozesse und -erfahrungen kommt in beiden Kontexten große Bedeutung zu. Nicht zuletzt deswegen scheinen Lernwerkstätten gut geeignete Lern- und Studienorte für eine inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung zu sein (vgl. Wedekind 2011, 10).

3 Zu beachten ist, dass reformpädagogische Ansätze und Initiativen die Bedeutung dieser Antinomie häufig relativieren (können), zum Beispiel durch entsprechende Praxen der Leistungsbewertungsverfahren (vgl. z.B. Brügelmann 2014, mittendrin e.V. 2013). Fakt ist jedoch, dass die Antinomie Fördern vs. Auslesen für die überwiegende Mehrheit der Pädagog*innen Berufsrealität sein dürfte und somit auch ihre Berechtigung in der Lehrer*innenausbildung hat.

3 Potenziale von Hochschullernwerkstätten für eine inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung

Hochschullernwerkstätten ermöglichen den Studierenden durch anregende Lernumgebungen unterschiedliche Zugänge zu und Umgangsweisen mit selbst gewählten Fragen und Themenschwerpunkten. Diese Herangehensweise erlaubt Irrwege beim Lernen/Lernprozess, außerdem findet eine entsprechende Betreuung durch sogenannte Lernbegleiter statt. Zudem werden Lernwerkstätten aus studentischer Sicht im Hinblick auf ihre thematische Schwerpunktsetzung als flexibler und moderner als herkömmliche Lehr-/Lernformate erlebt (vgl. Lehmann 2013, 58). Die kritische Auseinandersetzung mit bildungspolitischen und gesellschaftlichen Diskursen, zum Beispiel zum Thema Inklusion, kann in einer Hochschullernwerkstatt auf unterschiedlichen Ebenen ermöglicht werden: Einerseits durch eine Lernumgebung, die dazu anregt, sich alleine oder gemeinsam mit anderen Studierenden (Eltern, Kindern, …) mit selbst gewählten Fragen zu diesem Thema auseinander zu setzen. Im Vergleich zu einer Vorlesung oder einem Seminar sind die Angebote in Hochschullernwerkstätten außerdem weitestgehend hierarchiefrei organisiert und ermöglichen somit eine authentische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven auf und Einstellungen zu Inklusion ‚auf Augenhöhe'. Sie bieten somit „biografische Haltestellen […], an denen sich die Lernenden ihre eigenen Verstehensprozesse vergegenwärtigen können" (Hagstedt 2014, 132) als Möglichkeit zur Reflexion eigener und fremder Erfahrungen und Erlebnisse mit inklusiven (Schul-)Strukturen und den damit verbundenen Chancen und Herausforderungen.

Sowohl in der Lernwerkstatt Lehrerbildung (LWL), als auch in der OASE gab und gibt es verschiedene Formen, sich mit dem Thema Inklusion auseinander zu setzen. Nachfolgend werden zunächst die punktuellen seminarähnlichen Angebote „OASE-Forum" und „Fokus Lehrerbildung" kurz skizziert. Im Anschluss wird etwas ausführlicher das semesterbegleitende Projekt „Werkstatt für Kinder" beschrieben und bezüglich ihres Beitrags zu einer inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung analysiert.

3.1 Punktuelle, niedrigschwellige Angebote

Studierende werden heute häufig mit pädagogischen Anforderungen konfrontiert, derer sie gerecht werden und an denen sie sich messen lassen müssen (vgl. dazu die Ausführungen im 2. Kapitel). Doch die wenigsten Studierenden werden eigene Erfahrungen im Umgang mit einem inklusiven Schulsystem mitbringen (vgl. Lotze & Kiso 2014, 164). Dies zieht viele Fragen nach sich, und mit den erwarteten zusätzlichen Belastungen bzw. weiterer Verschärfung der Handlungsantinomien (s.o.) sind Befürchtungen und Ängste verbunden.

Die Lernwerkstätten begegnen diesem Umstand, indem sie im Rahmen der Veranstaltungen ‚Fokus Lehrerbildung' (LWL) und ‚OASE Forum' (OASE) Expert*innen zu einem Impulsvortrag mit anschließender gemeinsamer Diskussion zu verschiedensten pädagogischen Themen einladen. In beiden Veranstaltungen wurde in den letzten Semestern auch das Thema Inklusion erörtert. Die Fragen der Studierenden im Anschluss an die jeweiligen Impulsvorträge offenbaren eine verblüffende Ähnlichkeit, obwohl der eine Vortrag aus der Praxis berichtete und der andere Vortrag sich aus einer theoretischen Perspektive dem Inklusions-Begriff näherte[4]:

> *„Ist (mehr) Förderung für ‚Behinderte' im Vergleich zu ‚einfach schweren Schülern' nicht unfair?"*[5]
>
> *„Wie reagieren die anderen Schüler, wenn die GU-Kinder gute Noten für ihre viel schlechteren Leistungen bekommen?"*
>
> *„Sollen auch schwer Mehrfachbehinderte inkludiert werden? Wie soll man sich das vorstellen?"*
>
> *„Welchen Nutzen hat Gemeinsamer Unterricht für die Kinder, sowohl die ‚normalen', als auch die ‚behinderten'?"*

Diese Fragen zeigen auf, dass die Vorstellungen der Studierenden noch sehr stark von ‚Behinderung' als defizitärem Merkmal beeinflusst werden und Vielfalt somit eher als Belastung für Klassenklima, Lehrkräfte und vor allem für die Schüler*innen empfunden wird. Darüber hinaus beziehen sich alle Fragen auf eine Dimension der Heterogenität: Auf die Dimension ‚Behinderung'.

Die Fragen offenbaren, dass die Studierenden bislang weder ein theoretisch fundiertes Begriffsverständnis, noch eine mit praktischen Erfahrungen untermauerte Vorstellung davon haben, welche Möglichkeiten und Grenzen mit der Implementierung inklusionsorientierter Schulstrukturen verbunden wären. Dies ist nicht weiter verwunderlich, da ihre eigene Schulbiografie ihnen diese Erfahrungen vermutlich weder theoretisch noch praktisch vermitteln konnte (s.o.). Darüber hinaus spiegelt diese eingeschränkte Sichtweise auf Inklusion die in Gesellschaft und Bildungspolitik geführten Debatten wieder. Sie sollte als Anlass zur Erweiterung und Veränderung der Begegnungsmöglichkeiten mit Inklusion seitens der Hochschulen – und somit auch der Hochschullernwerkstätten – gewertet werden.[6]

Gerade letztere sollten auch im Rückgriff auf ihr konzeptionelles Verständnis Raum für Zweifel, Sorgen und Bedenken geben und Möglichkeiten bieten, frei

---

4 vgl. Schmude in diesem Band.

5 Es handelt sich um Original- Aussagen, die die Autorin in den entsprechenden Veranstaltungen mit protokolliert hat. Die für diesen Artikel ausgewählten Fragen geben in zusammengefasster Form die in beiden Veranstaltungen vorherrschende Diskussion wieder.

6 In meinen weiteren Ausführungen und dem Ausblick im Fazit widme ich mich dieser Thematik eingehender.

von normativ aufgeladenen Idealvorstellungen die individuellen Erfahrungen und Erlebnisse der Nutzer*innen gemeinsam zu reflektieren.

3.2 Die Perspektive der Studierenden auf Heterogenität im Projekt ‚Werkstatt für Kinder'

Im Projekt ‚Werkstatt für Kinder' haben Studierende die Möglichkeit, im Rahmen eines semesterbegleitenden Praktikums gemeinsam mit einer festen Kindergruppe offene Lernsettings zu erproben (vgl. Müller-Naendrup & Selzner 2014). Die teilnehmenden Kinder wählen innerhalb des Angebots frei aus, womit sie sich wann und mit wem beschäftigen – den anwesenden Studierenden/Praktikant*innen kommt die Rolle der Lernbegleiterin/des Lernbegleiters zu. Diese werden wiederum durch studentische Mitarbeiter*innen des OASE-Teams begleitet, die selbst bereits als Praktikant*innen im ‚Werkstatt für Kinder'-Team gearbeitet haben. Man kann hier also von einer Umsetzung des Meister*in-Lehrling-Prinzips sprechen. Über ein Semester hinweg kommt eine feste Kindergruppe nachmittags für zwei Stunden in die OASE, im Anschluss sowie vor- und nachbereitend finden Reflexionsgespräche und -tage statt. Das Projekt steht in der Tradition reformpädagogischer Konzepte und eröffnet den Studierenden völlig neue Erfahrungen im Umgang mit Kindern und dem eigenen Lernprozess, die sich häufig massiv von eigenen Schul- und bisherigen Praktikumserfahrungen unterscheiden[7]. Insbesondere deswegen sind die Reflexionsgespräche eine wichtige Gelegenheit, erworbene und tradierte Einstellungen und Vorstellungen zu pädagogischen Themenkomplexen bewusst zu machen, kritisch zu reflektieren und hinsichtlich ihrer Weiterentwicklungsmöglichkeiten zu diskutieren. Der hierarchiefreie und wertschätzende Rahmen des Lernwerkstattsettings lässt dabei unterschiedliche Meinungen zu. Im Rahmen der Reflexionsgespräche der Studierenden werden sowohl die individuellen Erfahrungen des Tages, als auch durch Impulse des Werkstatt-Teams angestoßene Diskussionen thematisiert. Im Wintersemester 2013/14 wurde ein Gruppengespräch zum Thema Inklusion geführt. Daran beteiligten sich sowohl die Praktikant*innen, als auch die studentischen Lernbegleiter*innen aus dem OASE-Team.

Anhand eines Auszugs aus einem Gruppen-Reflexionsgespräch, das im Rahmen des semesterbegleitenden Projekts „Werkstatt für Kinder" mit den teilnehmenden Studierenden im Wintersemester 2013/14 geführt wurde, wird nachfolgend herausgearbeitet, welche (Lern-)Prozesse die Studierenden im Umgang mit einer heterogenen Kindergruppe durchlaufen. Dabei wird besonders die Frage fokussiert, welchen Inklusions- und Heterogenitätsbegriff die Studierenden vertreten und

7 Weitere Informationen zu konzeptionellen Leitlinien und Hinweise zum organisatorischen Ablauf der „Werkstatt für Kinder" wurden in Lehmann 2013, Müller-Naendrup & Selzner 2014 und Gruhn & Müller-Naendrup 2014 veröffentlicht.

wie sie diesen in einer Interaktions-/Kommunikationssituation basierend auf ihren gemeinsamen Erlebnissen weiter ko-konstruieren. Das Gruppen-Reflexionsgespräch ist eine Kommunikationssituation, die den Studierenden durch den Verlauf des Projekts und die darin immer wieder kehrenden Reflexionsphasen bereits vertraut war. Das Reflexionsgespräch wurde transkribiert und in Anlehnung an die Strategien der Grounded Theory (vgl. Strauss 2007; Corbin & Strauss 1996) „Zeile-für-Zeile“ (Strauss 2007, 200ff.) analysiert. Die damit angestrebte Rekonstruktion des gemeinsamen Begriffsverständnisses der Studierenden ist im Kontext der Diskussion um eine inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung insbesondere interessant, um zu verstehen, *wie* Studierende ihre Erfahrungen im vorliegenden Setting „Werkstatt für Kinder“ einschätzen und welche anderen (Praxis-)Erlebnisse sie heranziehen, um sie einzuordnen. Dies kann letztendlich dazu beitragen, bestehende Angebote adäquat weiter entwickeln zu können.

Nachfolgend wird anhand einiger Auszüge aus diesem Gespräch herausgearbeitet, wie diese Studierenden das Projekt unter inklusionspädagogischen Gesichtspunkten wahrgenommen haben.[8]

> *Annika: Ist unsere „Werkstatt für Kinder“ eigentlich offen für alle Kinder?*
>
> *Lara: Also, es war ja jetzt kein Förderschwerpunkt-Kind hier…*
>
> *Judith: … zumindest wissen wir das nicht [lacht]…*
>
> *Lara: …ja, das stimmt, sicher wissen wir es nicht, zumindest nicht äußerlich, aber ich glaube und das hatten wir ja auch in der Vorbereitung besprochen… wenn sich hier jemand anmeldet, dann wäre das kein Problem, oder?*
>
> *Anja: Wir hatten aber auch tatsächlich ein Kind von der Lindenschule da, das ist eine Sprachheilschule.*
>
> *[…]*
>
> *Nala: Ich hatte zum Beispiel an der Montessori-Schule, wo ich Praktikum gemacht habe, 5 Kinder, die Förderschwerpunkte hatten in bestimmten Bereichen, wo dann immer eine Förderlehrerin kam. Mir persönlich sind die <u>überhaupt nicht</u>, negativ, anders irgendwie, aufgefallen. Ich glaub, dann wären die mir hier auch nicht aufgefallen, ich wäre mit denen wahrscheinlich umgegangen wie mit anderen Kindern auch.*

Die bewusst vage gehaltene Impulsfrage, ob die Werkstatt eigentlich offen für alle Kinder sei, stammt von der Autorin dieses Beitrags. Interessant ist, dass Lara mit ihrem Bezug auf ‚Förderschwerpunkt-Kinder‘ direkt eine Fokussierung des

8 Alle Namen wurden verfremdet. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wurde hier auf ein Transkript verzichtet und stattdessen eine sprachlich geglättete Version des Gesprächs eingebunden. Sprachlich besonders betonte Stellen sind durch Unterstreichen markiert.

nachfolgenden Gesprächs auf *nur eine* Dimension von Heterogenität – Behinderung – vornimmt und somit in gewisser Weise den bildungspolitischen Diskurs widerspiegelt (vgl. die Darstellung oben und in Kapitel 2).
Über einen längeren Zeitraum rätselt das Team nun, ob ein entsprechendes Kind anwesend gewesen sei und woran man es habe erkennen können – oder auch nicht (aus Platzgründen wurde diese Diskussion gekürzt).
Als Bezugsrahmen zur Einordnung der Offenheit des Praktikant*innenteams gegenüber Kindern mit Förderschwerpunkten zieht Nala ihre eigene Erfahrung aus einer Praxisphase in einer inklusiv arbeitenden Schule in der Umgebung heran. Dabei wird betont, dass das (von Nala erwartete?) abweichende Verhalten der Schüler*innen mit Förderschwerpunkten nicht aufgetreten sei, die Kinder seien „überhaupt nicht […] aufgefallen“. Nala berichtet also einerseits von einer Auseinandersetzung mit und Dekonstruktion von Normalitätsvorstellungen und den zugehörigen Vorstellungen von Kindern mit Förderschwerpunkten. Andererseits deutet der Nebensatz „ich wäre mit denen wahrscheinlich umgegangen wie mit anderen Kindern auch.“ darauf hin, dass Nala gleichzeitig die Vorstellung hat, dass es auch Kinder geben müsse, die so deutlich von der Norm abweichen und auffallen, dass man als Lehrkraft quasi ‚automatisch‘ anders auf sie reagiere oder reagieren müsse.

> *Lara: Also mit dem rausfinden habe ich auch an meiner letzten Praktikumsschule eine ganz, ganz tolle Erfahrung gemacht, GU und jahrgangsübergreifend. […] Und da war es so, dass ich da ca. eine Woche war oder 2-3 Tage und dann habe ich die Lehrerin gefragt, wer denn überhaupt Förderschwerpunkte hat und welchen und dann meinte meine Mentorin, die Grundschullehrerin: „Boah, da muss ich mal kurz auf die Liste gucken.“[alle lachen] Und das war so der Moment für mich, ich studiere ja jetzt auch zusätzlich noch Sonderpädagogik, wo ich dachte, ja, so muss das aussehen. Und dann ist sie wirklich zur Liste und hat es mir einen Tag später gesagt und erst dann wusste ich es, bis auf einen Schüler, bei dem man es eben sah. […] Also, das war ein echt schöner Moment, der da auch Hoffnung wachsen lässt für mich, was das angeht.*

Lara schließt an Nalas Erfahrungen mit inklusiven Schulsettings an und berichtet ebenso von Schüler*innen, denen man ihre Förderschwerpunkte nicht anmerke – außer, wenn es optisch sichtbar sei. Sie bestätigt dadurch einerseits Praktikumserfahrungen als legitimen Orientierungsrahmen zur Einordnung des eigenen Umgangs mit inklusiven (Schul-)Strukturen. Andererseits stärkt sie durch ihre Bewertung des Gesprächs mit der Lehrerin und deren Umgang mit den Förderschwerpunkten („ja, so muss das aussehen“; „ein echt schöner Moment, der da auch Hoffnung wachsen lässt für mich“) auch die durch Nala eingebrachte Vorstellung, dass es gut sei, wenn man die Förderschwerpunkte quasi gar nicht bemerke.

Lara und Nala bewerten in diesem Abschnitt des Gruppengesprächs Inklusion als gelungen, wenn keine*r der Akteur*innen als ‚anders' auffällt bzw. wahrgenommen wird. Diese Vorstellung wird auch durch den Abgleich mit Handlungsstrategien erfahrener Lehrpersonen legitimiert.

> *Judith: Ich finde, wenn man es [den Förderschwerpunkt, Anmerkung A.G.] weiß, dann hat man vielleicht einen ganz anderen Blick auf das Kind.*
>
> *Nala: So ist es doch viel besser, oder? Du gehst ohne Scheu an jedes Kind heran, ohne voreingenommen zu sein, und ich glaub, das ist für das Kind total toll, wenn es mal nicht den Sonderstatus hat … und das ist durchaus etwas, was im Unterricht gang und gäbe sein sollte, dass man eben weg kommt davon, dass man…. naja, weg kommt jetzt auch nicht, man muss ja schon auch spezifisch fördern, klar, ne? …*

Judith entwickelt den Aspekt des ‚richtigen' Umgangs mit Förderschwerpunkten nun im Gespräch mit Nala weiter, indem sie auf eine mögliche Gefahr verweist, die mit dem Wissen um eine bereits vorgenommene Zuordnung des*r individuellen Schüler*in zu einer bestimmten Gruppe einhergehen kann: eine Einengung des Blicks auf bestimmte Merkmale und damit verbundene Erwartungen, an denen wiederum diese*r Schüler*in gemessen wird (vgl. dazu Brügelmann 2014; de Boer, 2014; Kalthoff, 2014). Das ‚Nicht-Wissen' wird wiederum überwiegend positiv sowohl für die beteiligten Schüler*innen, als auch für die Lehrkräfte interpretiert („ohne Scheu"; Kinder haben „mal nicht den Sonderstatus").
Diese Einordnung könnte man als Zeichen dafür deuten, dass die beteiligten Studierenden durch Vorlesungen/Seminare, Lektüre entsprechender Texte oder Praxiserfahrungen für die Problematiken des Kategorisierens und Etikettierens sensibilisiert wurden und bemüht sind, die teilnehmenden Schüler*innen sprachlich nicht in die Gruppen ‚Normale' und ‚Abweichende' zu unterteilen (vgl. Hinz 2014, 28). Dass dadurch ein neues ‚Ideal' von ‚Normalität' in inklusiven Kontexten geschaffen wird – dass alle ‚gleich' seien und man daher auch ‚gleich' mit ihnen umgehen könne, wird zunächst nicht als kritisch zu bewertende Verkürzung erkannt.

Nala weist im Anschluss allerdings auf einen Widerspruch des Konstrukts ‚Nicht-Wissen' als vorurteilsfreies und somit vorteilhaftes Denkmuster hin: Mit „man muss ja schon auch spezifisch fördern, klar, ne?" zeigt sie einen Aspekt der Handlungsantinomie ‚Differenzierung' vs. ‚Gemeinsamkeit' auf, der häufig in der Debatte um eine inklusive Schulbildung diskutiert wird (vgl. dazu auch die Ausführungen in Kapitel 2). Dieser Einwurf weist darauf hin, dass in der Gruppe ein Bewusstsein dafür entsteht, dass die Strategie ‚alle sind gleich' doch zu kurz greift.

Lara schildert den Vorschlag eines Professoren in einer Vorlesung: Nicht nur „die GU-Kinder“ sollten „raus genommen werden“, um eine „entsprechende Förderung“ zu erhalten, sondern alle hätten „mal in wechselnden kleineren, homogenen Gruppen Extra-Förderung“.

> *Anja: Also, was du jetzt gesagt, hast, das finde ich total gut, dass man nicht nur die GU-Schüler sozusagen exkludiert durch Förderung, aber im Grunde genommen ist das nicht das, was ich als Inklusion empfinde. Eigentlich impliziert Inklusion ja, wir lernen alle zusammen und wir wollen gar keine homogene Lerngruppe [zustimmendes Gemurmel in der Gruppe]. Und da glaube ich halt, in der OASE, hier in der Werkstatt, habe ich eigentlich erst so richtig gelernt, oder für mich gemerkt, die heterogene Gruppe, ganz egal, ob GU-Schüler dabei sind oder nicht, einfach zu schätzen. Weil sie im Grunde genommen alle miteinander arbeiten können und auch durch die Altersmischung voneinander und miteinander lernen.*

Anjas Erwiderung zeigt einen bemerkenswerten Unterschied zur zuvor insbesondere durch Nala und Lara entwickelten Vorstellung, dass es eigentlich gut sei, wenn niemand in der Gruppe als ‚anders‘ auffalle oder derart wahrgenommen werde. Sie problematisiert diese Vorstellung durch ihre Aussage „wir wollen gar keine homogene Lerngruppe“ und erhält die Zustimmung der anderen Studierenden. Sie lenkt den Blick nun auf die Ressourcen, die sie in der heterogenen Gruppe der aktuellen Werkstatt wahrnehme: Die Kinder könnten „alle miteinander arbeiten […] und auch durch die Altersmischung voneinander und miteinander lernen“.

> *Anja: Ich glaube auch einfach, man kann hier ganz extrem lernen, dass jedes Kind, ganz egal, was da sonst grade noch alles reinspielt, irgendwie ´ne besondere Fähigkeit hat. Also jedes Kind hier kann irgendwas und man kategorisiert hier nicht so extrem… man besinnt sich einfach viel mehr auf das, was das Kind zustande bekommt und das dann auch an andere Kinder weitergibt. Und das find‘ ich eigentlich auch ´nen ganz wichtigen Punkt, weil das hatte ich zum Beispiel bei meinen Praktika in Schulen ganz oft. Sobald ich an der Schule war, dachte ich immer daran, wer welchen Förderschwerpunkt hat. Man betrachtet das irgendwie ganz anders. Ich glaube, dass man hier irgendwie einen Denkanstoß bekommen kann, vielleicht auch mal ganz bewusst, von Anfang an, ganz anders da dran zu gehen und nicht so defizitorientiert zu denken.*

Anja lenkt den Blick nun nicht nur auf die innerhalb der Gruppe nützlichen Ressourcen, sondern auch auf das individuelle „zustande bekomm[en]“ der Kinder, das man in der Werkstatt für Kinder beobachten könne. Die Schule als Praktikumsort wird von Anja im Hinblick auf den Umgang mit (De-)Kategorisierungen als problematisch erlebt – sie entwirft damit einen Gegenhorizont zu den oben geschilderten Praktikumserfahrungen von Nala und Lara. Die Gruppe denkt im

weiteren Verlauf des Gesprächs gemeinsam über Unterschiede der beiden Settings nach und darüber, ob das, was man in einem Projekt wie der Werkstatt für Kinder lernen kann, auf den späteren Schulalltag und das Lehrer*innenhandeln übertragbar sei.

> *Nala: Ich glaube, dass man durch so eine offene Situation, in der es so viele verschiedene Schüler sind, durchaus mit so vielen verschiedenen Charakteren und Kompetenzen – also, Schülern, die verschiedene Kompetenzen haben, – unterschiedliche Interessen haben, verschiedene Fähigkeiten, in Kontakt kommt, dass man dadurch doch schon ganz gut darauf vorbereitet wird, […] auf die sowieso heterogen zusammen gesetzten Klassen, die man später hat.*
> *Sonja: [….]und es hier auch nicht wirklich um Leistung geht [zustimmendes Gemurmel].*

Die zu Beginn des Gesprächs eher eingeengte Perspektive auf nur eine Dimension der Inklusion – die De-Segregation behinderter Kinder – wird durch Nalas Betonung der Verschiedenheit der Kinder auf mehreren Ebenen (Charakter, Kompetenzen, Interessen, Fähigkeiten) erweitert. Als Vorteile des Settings gegenüber anderen Praktikums- und Lernorten verweisen die Praktikant*innen darauf, dass es nicht um „Leistung" ginge. Zwar wird das, was jedes Kind „zustande bringt" (s.o.) fokussiert, eine Orientierung an Produkten als Zeugnis dessen, was man in der Werkstatt geschafft hat, ist also nicht zu verleugnen. Der Unterschied liegt allerdings darin, dass die Produkte im Vergleich zur Schule nicht anhand vorgegebener Kriterien beurteilt werden. Im Gegenteil: Im Rahmen der Werkstatt für Kinder gibt es in der Regel immer einen Abschlusskreis, in dem die Kinder unter anderem die Gelegenheit haben, Dinge vorzustellen, die sie in der Werkstatt bearbeitet haben. Die anderen Kinder und auch die Studierenden bestaunen die entsprechenden Produkte und würdigen sie, auch durch interessierte Nachfragen zum Herstellungsprozess.
Ein besonderer Vorteil der Werkstatt für Kinder liegt für die Studierenden allerdings darin, dass sie einerseits durch einen guten Betreuungsschlüssel und andererseits durch die Offenheit des Settings Zeit und Muße haben, die Lernprozesse einzelner Kinder zu beobachten und zu begleiten und sich darüber anschließend in der Gruppe auszutauschen.

> *Lara: Da war ein Kind, das ich relativ schnell „abgestempelt" hab, in Anführungszeichen, als <u>Nerviger</u>, ich sag's jetzt mal so und irgendwie so… nicht so wirklich gruppenfähig und irgendwie daneben. Und das war am Anfang einer Werkstatt, da habe ich gemerkt, es spielt einer so <u>superschön</u> Keyboard, so ganz <u>ruhig</u> […], total leise, schöne Töne, ein richtiges Stück. Der hat wirklich so ein bisschen rum komponiert und ganz für sich, ganz in seiner Welt, der Niklas. […]und das hatte ich immer wieder in der OASE, dass ich dachte, „Nee, du jetzt nicht!" und dann*

hab ich das Kind in einem anderen Zusammenhang gesehen und dachte, das ist schon schön… Auch, dass die das hier machen können. Also,[…] dass es hier so viele Möglichkeiten gibt.

Judith: Er ist halt hier auch teilweise negativ aufgefallen, muss man klar sagen…. [zustimmendes Gemurmel] wenn man mit ihm reden wollte oft… z.B. mit dem vom PC weg gehen, bevor der nicht richtig ausgeht oder so. Gut, ist jetzt von ihm vielleicht auch nicht unbedingt so negativ gemeint gewesen.

Anja: Ich find eben auch, man lernt auch, sich darauf… also, auf Kinder einfach einzulassen. Das hab ich bei ihm auch ganz extrem gemerkt. Am Anfang ging der mir einfach nur auf die Nerven, aber so richtig. Und dann war bei mir irgendwann der Punkt, dass ich ihn einfach nur beobachtet hab und gemerkt hab, dass er eigentlich,… also, dass in seinem Verhalten eigentlich ein totales Muster liegt. Und dass er im Grunde genommen den totalen Perfektionismus hat und in dem Moment, in dem er nicht zuhört, war mein Eindruck, möchte er einen gar nicht ignorieren, er ist einfach damit beschäftigt, seine Ordnung wieder herzustellen und vorher kann er davon nicht ablassen. Und, ich glaub einfach, es ist unglaublich wichtig, so Kinder vielleicht nochmal neu auch zu betrachten. Auch zu lernen, das Verhalten von denen nicht direkt so abzustempeln, sondern einfach mehr zu verstehen, was steckt da eigentlich hinter und dann kann's wieder bereichernd sein. Ich fand den eigentlich total faszinierend und hab' dann erst gesehen, was der eigentlich für tolle Sachen zustande gebracht hat und so.

Manuel: Man denkt bei ihm immer so, der ist nicht ansprechbar und weiß überhaupt nicht, was er grad macht, aber wenn man ihn mal länger beobachtet, der ist wirklich… also manchmal hab ich das Gefühl, er kann sich in Sachen vertiefen und ist total kreativ… Also, wenn man sich mal wirklich länger mit so Kindern auseinander setzt, dann merkt man, was da für ein Potential drin steckt… Ja[…], man lernt ihn irgendwie verstehen auf seine Art und Weise, die auf den ersten Blick halt schon mal komisch rüber kommt [Gruppe lacht] und auch schon mal nervig,…

Wie hier deutlich wird, haben die Studierenden ein Bewusstsein dafür entwickelt, dass ihre Wahrnehmung eines teilnehmenden Kindes anfangs besonders durch den Fokus auf Situationen geprägt war, in denen sie sein Verhalten als ‚abweichend' von der Norm und somit als störend bewertet hatten. Die nähere Beobachtung dieses Kindes in unterschiedlichen Kontexten mit der fragenden Haltung „Was steckt eigentlich dahinter? Was kann dieses Kind bereits?" ermöglichte den Studierenden einerseits einen ressourcen- statt defizitorientierten Blick auf den Jungen. Andererseits ist es ihnen gelungen, ihre eigenen Werturteile und Annahmen bezüglich angemessenen Verhaltens in der Werkstatt für Kinder mit Blick auf diesen Jungen zu hinterfragen. Sein Verhalten wird dadurch nicht mehr vor-

schnell als Störung oder Angriff auf die eigene Person eingeordnet, sondern mit Bezug auf die gezielte und genaue Beobachtung des Jungen interpretiert und so neu gerahmt, was den Studierenden andere Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit ihm eröffnet. Dies gilt als wichtige Grundlage des professionellen Umgangs mit Heterogenität in all ihren Facetten (vgl. de Boer 2014).

4 Fazit – Potenziale von Hochschullernwerkstätten in Bezug auf ein inklusionsorientiertes Lehramtsstudium

Die oben zitierten Beispiele zeigen, dass Hochschullernwerkstätten durchaus verschiedenartige Beiträge zu einem inklusionsorientierten Lehramtsstudium leisten können. Sowohl punktuelle, als auch länger andauernde und intensivere Maßnahmen können einerseits als diagnostisches Element für Lehrende eingesetzt werden, indem sie Aufschluss darüber geben, welche Vorstellungen von Inklusion ihre Studierenden eigentlich haben und wie diese zustande gekommen sein könnten. Ein solcher Überblick kann bei der Konzeptionierung und Weiterentwicklung bestehender Angebote hilfreich sein.
Aus studentischer Perspektive zeigt sich, dass insbesondere die praktische Begegnung mit Diversität (z.B. im Rahmen des Projekts ‚Werkstatt für Kinder') Reflexionsprozesse anstoßen kann, die einerseits bisherige – unbewusst übernommene – Denkmuster im Hinblick auf (schulische) Inklusion bewusst(er) und ‚bearbeitbar' machen. Der oben dargestellte Prozess ist als spezifisch für die vorliegende Gruppe anzusehen und erlaubt erste Einblicke in das Begriffsverständnis Studierender bezüglich inklusionspädagogischer Fragestellungen – er könnte aber im Rahmen komparativer Analysen und kontrastiver Fallvergleiche weiter untersucht werden. Für das hier dargestellte Projekt erscheint die „Schulung des beobachtenden Blicks, im Sinne des Beobachten Lernen" (de Boer 2014, 267) als sehr produktiv. Um einen vertieften Beitrag zur Entwicklung des professionellen Umgangs mit Inklusion zu leisten, sollten diese Kompetenzen weiter gefördert werden.
In Zukunft wäre eine stärkere Vernetzung schulischer und außerschulischer Akteure im Hinblick auf Inklusion sicherlich gewinnbringend für alle Beteiligten und dies nicht nur im Rahmen der Arbeit von Hochschullernwerkstätten, sondern auf der gesamten Hochschulebene. Allerdings könnten Hochschullernwerkstätten dabei einerseits Vorbild sein, indem sie sich selbst immer stärker um eine inklusive Gestaltung ihrer Angebote bemühen und somit die Verschiedenheit ihrer Nutzer*innen zur ‚Normalität', wenn nicht sogar zur geschätzten Ressource, werden lassen. Andererseits könnten sie Ort der Begegnung ganz verschiedener Akteur*innen pädagogischer Settings (Lehrer*innen, Studierende, Kinder, Eltern, Lokalpolitiker*innen, …) sein, die mit ihren unterschiedlichen Perspektiven auf

und Kompetenzen bezüglich Inklusion die Umsetzung selbiger vorantreiben und mitgestalten können.

Literatur

Brügelmann, Hans (2014): Lernbeobachtung und Leistungsbeurteilung in der inklusiven Grundschule. In: Peters & Widmer-Rockstroh (Hrsg.): Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, 138-147.

de Boer, Heike (2014): Für inklusive Praxis professionalisieren. In: Peters & Widmer-Rockstroh (Hrsg.): Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, 265-274.

Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2011): Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa – Chancen und Herausforderungen. Odense, Dänemark: Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung.

Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung (2012): Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa – Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer. Odense, Dänemark: Europäische Agentur für Entwicklungen in der sonderpädagogischen Förderung

Fiegert, Monika & Solzbacher, Claudia (2014): „Bescheidenheit und Festigkeit des Charakters…“ Das Konstrukt Lehrerhaltung aus historisch-systematischer Perspektive. In: Schwer & Solzbacher (Hrsg.): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 17-45.

Franz, Eva-Kristina (2012): Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte der gemeinsamen Qualifikation von Studierenden, pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs und Lehrkräften der Primarstufe. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Franzkowiak, Thomas (2009): „Das jetzt auch noch – wie soll ich das denn schaffen?!“ In: Die Grundschulzeitschrift 230, S. 16-17.

Franzkowiak, Thomas (2011): Gemeinsam leben und lernen. Ist Inklusion normal? Vortrag an der Uni Siegen am 05.04.2011, http://www.inklusion-olpe.de/downloads/Index/Franzkowiak%20 2011*ist%20Inklusion%20normal.pdf (letzter Zugriff am 15.11.2014)

Gruhn, Annika & Müller-Naendrup, Barbara (2014): „We don't need no education!“ – Hochschullernwerkstätten zwischen Angebot und Nachfrage. In: Elke Hildebrandt, Markus Peschel & Weishaupt, Mark (2014) (Hrsg.): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 146-159.

Hagstedt, Herbert (1999): Pädagogische Werkstätten. Zauberbühnen oder Inseln des Zweifelns. In: Kemnade (Hrsg.): Schulbegleitforschung und Lernwerkstätten. Oldenburg: Carl-von-Ossietzky-Univ., Zentrum für Pädagogische Berufspraxis (Oldenburger Vor-Drucke, 409), S. 147-160.

Helsper, Werner (2000): Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerausbildung. In: Cloer, Klika, Dorle & Kunert (Hrsg.): Welche Lehrer braucht das Land? Notwendige und mögliche Reformen der Lehrerbildung. Weinheim: Juventa, 142-176.

Hinz, Andreas (2014): Inklusion als ‚Nordstern' und Perspektiven für den Alltag. In: Peters & Widmer-Rockstroh (Hrsg.): Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, 18-31.

Kalthoff, Herbert (2014): Unterrichtspraxis. Überlegungen zu einer empirischen Theorie des Unterrichts. Zeitschrift für Pädagogik 60(6): 845-860.

Kiso, Carolin & Lotze, Miriam (2014): Von der Aufgabe, eine Haltung zu entwickeln – Zwischen ideellen und strukturellen Anforderungen innerhalb der Diskurse um individuelle Förderung, Inklusion und Begabungsförderung. In: Schwer & Solzbacher (Hrsg.): Professionelle pädagogische

Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 155-167.

Kuhl, Julius; Schwer, Christina & Solzbacher, Claudia (2014a): Professionelle pädagogische Haltung. Persönlichkeitspsychologische Grundlagen. In: Schwer & Solzbacher (Hrsg.): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 79-106.

Kuhl, Julius; Schwer, Christina & Solzbacher, Claudia (2014b): Professionelle pädagogische Haltung. Versuch einer Definition des Begriffes und ausgewählte Konsequenzen für Haltung. In: Schwer & Solzbacher (Hrsg.): Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 107-120.

Lehmann, Annika (2013): Potentiale von Lernwerkstätten aus Sicht von Studierenden. In: Coelen & Müller-Naendrup (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen in der Lehrerbildung. Wiesbaden: VS, 55-65.

Merz-Atalik, Kerstin (2014): Lehrer*innenbildung für Inklusion – „Ein Thesenanschlag". In: Schuppener et al. (Hrsg.): Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 266-277.

mittendrin e.V. (Hrsg.) (2013): Alle mittendrin! Inklusion in der Grundschule. Verlag an der Ruhr.

Müller-Naendrup, Barbara (1997): Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Lehrerbildung. Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Müller-Naendrup, Barbara & Selzner, Manuela (2014): „Ich habe gelernt, dass man Kindern ruhig mehr zutrauen kann!" Studierende und Kinder erproben offene Lernsituationen in der „Werkstatt für Kinder". In: Hagstedt & Krauth (Hrsg.): Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, 241-250.

Nentwig-Gesemann, Iris (2011, erschienen 2012): Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). Stand: Januar 2012. München: DJI.

Prengel, Annedore (2014): Halt gebende pädagogische Beziehungen in der inklusiven Grundschule. In: Peters & Widmer-Rockstroh (Hrsg.): Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, 64-72.

Preuss-Lausitz, Ulf (2014): Fragen auf dem Weg zur inklusiven Schulentwicklung. In: Peters & Widmer-Rockstroh (Hrsg.): Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, 46-55.

Ramseger, Jörg (2014): Das Korallenriff oder: Die Grenzen der Inklusion. In: Peters & Widmer-Rockstroh (Hrsg.): Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, 298-305.

Schöler, Jutta (2014): Von der Integrationsbewegung zur Inklusion. In: Peters & Widmer-Rockstroh (Hrsg.): Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, 32-45.

Strauss, Anselm L. (2007): Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Unv. Nachdruck der 2. Aufl. 1998. München: W. Fink.

Strauss, Anselm L. & Corbin, Juliet M. (1996): Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.

Suntheim, Ulrike (2014): Inklusionsorientierte Lehrerbildung in Europa. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer. In: Peters & Widmer-Rockstroh (Hrsg.): Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, 256-264.

Trautmann, Matthias & Wischer, Beate (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Preuss-Lausitz, Ulf (2014): Fragen auf dem Weg zur inklusiven Schulentwicklung. In: Peters & Widmer-Rockstroh (Hrsg.): Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, 46-55.

Wedekind, Hartmut (2011): Eine Geschichte mit Zukunft. 30 Jahre Lernwerkstatt. In: Grundschule 43 (6), S. 6-10.
Wocken, Hans (2012): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine. 2. Aufl. Hamburg: Feldhaus.

Eva-Kristina Franz und Teresa Sansour

Alle(s) drin? – Lernwerkstattarbeit und Professionalisierung im Kontext von Inklusion

1 Einleitung

Lernwerkstätten an Hochschulen sind seit ihren ersten Gründungen Orte der Reform und des Neu- bzw. Umdenkens. Sie verstehen sich als Räume der Erprobung und Reflexion alternativer Lehr-Lern-Prozesse und sind mittlerweile etablierte Lernumgebungen der Lehrer*innenbildung (vgl. dazu u.a. Hagstedt & Krauth 2014, 8ff.).
Die durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die Bundesrepublik Deutschland angestoßenen Reformprozesse hin zu einem inklusiven Bildungssystem stellen die Lehrer*innenbildung in Deutschland, aber auch in anderen Ländern wie der deutschsprachigen Schweiz, vor große Herausforderungen: Es gilt, Bildungsbenachteiligung, die in einem institutionell verankerten, feinst ausgearbeiteten Schulsystem vorherrscht, nicht weiter zu reproduzieren und ein als „diskriminierend und sozial ungerecht" (Panagiotopoulou 2014, 7) bezeichnetes Bildungssystem grundlegend zu reformieren. Die Diskussion darüber ist stark polarisierend und findet sowohl auf Makro-, als auch auf Meso- und Mikroebene des Bildungssystems statt (Trumpa & Franz 2014, 12ff.). Lehrkräfte sehen sich mit der „Vielfalt einer Schule für (fast) alle Kinder" (Panagiotopoulou 2014, 7) häufig überfordert (vgl. dazu u.a. Miller 2013), wobei die Einstellung zu inklusiver Bildung stark vom gewählten Lehramt und eigenen Erfahrungen mit Kindern mit Behinderungen dependiert (Heyl et al. 2014). Die Lehrer*innenbildung ist aktuell gefordert, angehende Lehrkräfte auf diese Situation vorzubereiten.
Im Folgenden sollen zunächst in einem Problemaufriss die aus der Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems resultierenden Entwicklungsaufgaben der Lehrer*innenprofessionalität im Allgemeinen dargelegt werden und daran anschließend theoretisch begründet werden, warum Lernwerkstätten an Hochschulen wirksame hochschuldidaktische Rahmungen im Kontext inklusiver Lehrer*innenbildung sind. Im dritten Teil des Beitrags wird exemplarisch die Konzeption der Lernwerkstatt Inklusion an der Pädagogischen Hochschule in Heidelberg vorgestellt.

2 Professionalisierung im Kontext von Inklusion

Inklusion stellt nach wie vor einen facettenreichen Begriff dar und wird oft als „Metapher für mehr gemeinsames Lernen" (Speck 2011, S. 56) verstanden. Auch wenn der Begriff durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention besonders ins öffentliche Interesse gelangt ist, umfasst er prinzipiell mehr als Fragen des gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne Behinderung. Inklusion ist eine gesamtgesellschaftliche Frage und dabei unlösbar verbunden mit ihrem Antonym, der Exklusion, eines bewussten oder unbewussten Ausschlusses von Personen(gruppen) (vgl. dazu Seitz 2014, 24). Ein inklusives Bildungswesen soll demnach verstanden werden als gemeinsames zielgleiches oder zieldifferentes Lernen aller Schüler*innen und zum Ziel haben, für alle Kinder und Jugendlichen, unter Berücksichtigung individueller Voraussetzungen wie etwa einem Migrationshintergrund, ihrer sozialen Situationen oder Beeinträchtigungen und Begabungen (Fischer 2014), möglichst optimale Bildungschancen zu gewährleisten.
Dieses in der UN-Behindertenrechtskonvention betitelte Menschenrecht auf Bildung rubriziert vier zentrale Kriterien: die Verfügbarkeit, die Zugänglichkeit, die Annehmbarkeit und die Anpassungsfähigkeit (siehe Tab.1).

Tab. 1: Das Recht auf Bildung in der inklusiven Grundschule (Seitz 2014, 27 unter Bezug auf Motakef 2006; United Nations 2006)

Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung			
	Kriterium	**Implikationen für die Schule**	**Konkretisierung**
1	availability/ Verfügbarkeit	Schulen sind in erreichbarer Nähe verfügbar	• wohnortnahe inklusionsfähige (Grund)Schulen
2	accessability/ Zugänglichkeit	Der Zugang zu schulischen Bildungsangeboten erfolgt diskriminierungsfrei	• kein Ausschluss mit der Begründung sonderpädagogischen Förderbedarfs • Diagnostik ist Teil pädagogisch-didaktischen Handelns
3	acceptability/ Annehmbarkeit	Schulische Bildungsangebote werden auf die Adressat/innen abgestimmt	• inklusive Schul- und Unterrichtskulturen mit entsprechender Konzeptbildung • individuelle Hilfen sind in der (Grund-)Schule verfügbar
4	adaptability/ Anpassungsfähigkeit	Schulsysteme passen sich an gesellschaftliche Neuerungen und Wissensentwicklungen an und sind reformfähig	• Inklusionsförderliche Gesetzesgrundlagen • inklusionsförderliche Struktur von Übergängen • obligatorische Qualifizierung im (Grundschul-)Lehramt für inklusive Praxis

Die im vierten Punkt angesprochene „obligatorische Qualifizierung“ ist eine Aufgabe, welche eindeutig die Lehrerinnenbildung adressiert. Wie aber kann erfolgreiche Professionalisierung im Kontext von Inklusion erfolgen?
Döbert & Weishaupt (2013, 8) verweisen im Vorwort ihrer Expertise zur Inklusiven Lehrer*innenbildung darauf, dass „eine erfolgreiche Professionalisierung vor allem die Verknüpfung von **Einstellung, Wissen und Handeln**“ beinhaltet, da Studien belegen, dass eine „positive Einstellung gegenüber der Inklusion“ als „notwendige, aber nicht als hinreichende Bedingung für die erfolgreiche Implementierung eines inklusiven Bildungswesens“ (ebd.) angesehen werden kann. Im Rahmen der Lehrer*innenbildung müssen also neben der Möglichkeit zur Meinungsbildung Wissen und Handlungskompetenzen erworben werden, die angehende Lehrer*innen befähigen, im inklusiven Kontext erfolgreich zu bestehen.
Auf mesosystemischer Ebene von Aus- und Weiterbildung pädagogischer Fachkräfte erscheint es im Kontext von Inklusion notwendig, „im Sinne der Lebenslaufperspektive der Kinder und Jugendlichen bildungsbereichs-übergreifend zu denken, was zwangsläufig [auch] mit einer besseren Verzahnung zwischen den Bildungsbereichen einhergehen sollte“ (ebd.). Zudem erscheint es notwendig, „die multiprofessionelle Zusammenarbeit“ (ebd.) mit in den Blick zu nehmen.
Auf der Mikroebene des Unterrichts wird es wesentlich zusammenzustellen, was inklusive Lernangebote gelingen lässt, wie sich diese hinsichtlich der Determinanten der Nutzung von separatem bzw. integrativem Unterricht unterscheiden und welche individuellen Eignungsmerkmale diesbezüglich relevant sind. Es ist anzunehmen, dass im Rahmen der Umsetzung von Inklusion zum einen die reine Bezugnahme auf methodische Formen zur Bearbeitung von Heterogenität nicht mehr ausreicht und dass weitere Facetten wie beispielsweise die Fähigkeit zur kooperativen Zusammenarbeit von Lehrkräften eine zunehmend größere Rolle spielen werden (vgl. Franz, Wacker & Heyl 2014).
Aktuell stehen auf theoretischer Ebene insbesondere drei Ansätze der Lehrer*innenprofessionalität im Fokus der Forschung (vgl. Cramer, 2012): Der *„kompetenztheoretische Ansatz“*, der von den täglichen Aufgaben der Lehrkraft und daraus postulierten Anforderungsprofilen ausgeht und den Anspruch erhebt, quantitativ empirisch überprüfbar zu sein (vgl. z.B. Hillenbrand, Melzer & Hagen, 2013, Cramer 2012, Kunter et al. 2011); diesem gegenüberstehend der *„strukturtheoretische Ansatz“*, welcher die Anforderungen des Lehrer*innenberufs antinomisch verortet und damit den Einzelfall betont, welchem reflexiv von der Lehrkraft begegnet werden soll (vgl. u.a. Combe & Helsper 1996) sowie der *„berufsbiographische Ansatz“*, der Professionalisierung als berufliche Entwicklungsaufgaben betrachtet, die individuell von den Lehrkräften lebenslang zu bearbeiten sind (vgl. z.B. Hericks 2006). Letzteren wollen wir diesem Beitrag zugrunde legen. Allerdings erscheinen die von Hericks deduzierten Entwicklungsaufgaben „Rollenfindung“, „Vermittlung“, „Anerkennung“ und „Kooperation“ in ihrer inhalt-

lichen Dimensionierung im Kontext von inklusiver Bildung einer Ergänzung zu bedürfen.
Eine qualitative Zusammenschau von Publikationen der empirischen Professionalisierungsforschung (vgl. u.a. Wittek 2013, Kunter et al. 2011, Voss & Kunter 2011, Beck et al. 2008), der erziehungswissenschaftlich-theoretischen Diskussion (vgl. u.a. Reich 2013, Trautmann & Wischer, 2011) und der inklusionspädagogisch-bildungspolitischen Debatte (vgl. u.a. Merz-Atalik et al. 2011, The European Agency for Development in Special Needs Education 2011) lassen folgenden heuristischen Kanon inhaltlicher Differenzierungen erwarten (siehe Abb. 1).
Eine Bearbeitung dieser Entwicklungsaufgaben im Rahmen der ersten Phase der Lehrer*innenbildung erscheint insbesondere unter dem eingangs angeführten Postulat der Verzahnung von Einstellung, Wissen und Handeln (Döbert & Weißhaupt 2013, 8) in gängigen Lehrformaten schwer realisierbar.
Lernwerkstätten an Hochschulen können durch die ihnen immanenten drei Wirkungsfelder ‚Studium & Lehre', ‚Schulpraxis' und ‚Forschung' hier eine gute hochschuldidaktische Rahmung bieten:

> „Die Studierenden erlernen in Lernwerkstätten nicht nur Methoden eines auf inklusive Bildung ausgerichteten Lernsettings, sondern erfahren[...], dass über eine entsprechend vorbereitete Lernumgebung hinaus die pädagogische Haltung des Lehrenden sein Handeln und damit die Gestaltung von Interaktionsprozessen zwischen Lehrenden und Lernenden entscheidend determiniert" (Schmude & Wedekind 2014, 103).

Im Folgenden soll dieser grundlegenden Hypothese nachgegangen werden.

3 Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte inklusiver Lehrerbildung?

Lernwerkstätten an Hochschulen sind vorbereitete Lernumgebungen, in denen das Lernen ein „aktiver und konstruktiver Prozess [...ist], in dem der Lernende der entscheidende Akteur ist" (VELW 2009, 6). Ihre räumliche, mediale und materiale Ausstattung ermöglicht vielfältige Lernsituationen und lässt Raum für unterschiedliche Lernformen – soweit eine knappe einführende Definition.
Doch was ist das Besondere an Lernwerkstätten, was räumt diesen „Nischen" (Coelen & Müller-Naendrup 2012) seit dreißig Jahren einen immer größer werdenden Raum an Hochschulen ein?
Blickt man in den jüngst im Grundschulverband publizierten Band zu Lernwerkstätten (vgl. dazu Hagstedt & Krauth 2014), so zeigen sich Lernwerkstätten in ihrem vollen „Potential" (ebd.): Sie sind „offene Lernorte für Studierende" (Nieswandt & Schneider 2014, 232ff.) und stellen einen Gegenpol zum modularisierten Lehrbetrieb dar. In ihnen kann Lernbegleitung neu gedacht und von

Studierenden erlebt werden (Hagstedt 2014, 220ff.), insbesondere dann, wenn die Werkstatt auch von Kindern genutzt wird und hier reale Erfahrungen in Kombination mit begleiteter Reflexion stattfinden (Müller-Naendrup & Selzner 2013, 242ff.). Werkstatt wird im Potential des Initiierens und Beobachtens kindlicher Auseinandersetzungen mit der Welt zu einem „pädagogischen Observatorium“ (Rehm & Buck 2013, 292ff.). Und zuletzt wird die konzeptionelle Entwicklung und anschließende Implementierung einer Lernwerkstatt an einer Hochschule zu einem echten Partizipationsprojekt (Tänzer & Mannhaupt 2013, 251ff.).



Abb. 1: Heuristischer Kanon von Entwicklungsaufgaben der Lehrerprofessionalität im Kontext von Inklusion (äußerer Kreis: eigene Darstellung; innere Kreise: Hericks 2009)

In diesen beispielhaften Ausführungen verbergen sich viele Hinweise, wie Lernwerkstattarbeit an Hochschulen zu einer Institution werden kann, Lehramtsstudierende auf ein professionelles Wirken im inklusiven Bildungssystem vor-

zubereiten und stützen die These von Schmude & Wedekind (2014, 103), dass „Lernwerkstattarbeit [...] einen strukturell, organisatorisch und inhaltlich gestalteten pädagogischen Interaktionsraum [bietet], in dem a) eine positive Diversitätskultur erfahrbar wird, b) individuelle Diversitätsüberzeugungen bearbeitet und entwickelt werden können und c) das Lehr-Lern-Geschehen selbst den Prinzipien inklusiver Pädagogik folgt."

Inklusiver Unterricht erfordert ein hohes Maß an adaptiver Lehrkompetenz (Beck et al. 2008), das heißt, Studierende müssen sich im Kontext der Entwicklungsaufgabe ‚Vermittlung' (siehe Abb.1) damit auseinandersetzen, wie individuelle Förderung und Differenzierung im Unterricht umgesetzt werden können. Diese Umsetzung impliziert zudem eine gewisse diagnostische Kompetenz und die Fähigkeit zur Klassenführung, insbesondere in Prävention von und Reaktion auf herausfordernde Verhaltensweisen.

Individualisierung und Differenzierung im Unterricht finden insbesondere in geöffneten Lernsituationen statt, in denen den Schüler*innen eine aktive Rolle zugesprochen wird. Lernwerkstätten sind dabei beispielhafte Szenarien für offene, situierte Lernumgebungen. In ihnen können Studierende diesbezüglich eigene Erfahrungen machen und Inszenierungsmuster aufbauen. Sie können selbst „in der Lernwerkstatt entsprechend ihrer persönlichen Voraussetzungen individuelle [...] Zugänge zu Studieninhalten finden" (Schmude & Wedekind 2014, 112).

Studien zur Wirksamkeit von Lernwerkstätten lassen die begründete Hypothese zu, dass die Arbeit in Lernwerkstätten dazu beiträgt, über eine Öffnung der eigenen Praxis nachzudenken (vgl. Franz 2012). Im Sinne eines Pädagogischen Doppeldeckers erleben Studierende in Lernwerkstätten das eigene Lernen im konstruktiven Paradigma und bekommen ein Gefühl von der Bedeutung des Spannungsfeldes von Instruktion und Konstruktion (vgl. Franz 2014). Vom Dozierenden erleben sie potentielle Umsetzungsformen von Lernbegleitung und entwickeln eine Vorstellung, welche Formen der Lernbegleitung positiv auf den eigenen Lernprozess wirken. In der Lernwerkstattarbeit mit Kindern erproben Studierende innerhalb schulpraktischer Studien oder im Rahmen von Berufsfelderprobungen in der Hochschullernwerkstatt die Planung und Durchführung von offenen Werkstattangeboten. Sie schlüpfen selbst in die Rolle eines Lernbegleiters und erleben und reflektieren immanent das eigene pädagogische Handeln. Insbesondere diese Begegnungen mit Kindern tragen maßgeblich zu einer Bearbeitung von Entwicklungsaufgaben bei: „Ich habe gelernt, dass man Kindern ruhig mehr zutrauen kann!" so ein Buchbeitrag von Müller-Naendrup und Selzner (2013).

Im Sinne der Entwicklungsaufgabe ‚Anerkennung' (vgl. u.a. Hericks 2009) entstehen hier Möglichkeiten, individuelle Lernfortschritte von Kindern zu erleben oder auch Verstehenshindernissen zu begegnen und darauf adaptiv reagieren zu lernen. Lernwerkstätten an Hochschulen haben den Anspruch, die Brücke zwischen Theorie und Praxis darzustellen, dazu müssen sie zu Orten werden, an denen eine Begegnung mit der Praxis für Studierende auch möglich wird. Studierende er-

halten in diesen Rahmungen die Möglichkeit, Kinder gezielt zu beobachten und aus diesen Beobachtungen reflexive Schlüsse für die Planungen weiterer Angebote zu ziehen. Es werden in der Durchführung offener Kinderwerkstätten Gruppenprozesse ebenso initiiert wie individuelle Angebote entwickelt. Es bedarf einer Auseinandersetzung mit der Strukturierung von Raum und Lernumgebung, die Gruppe muss ebenso im Blick bleiben wie das individuelle Kind. Im Schonraum der Lernwerkstatt erfolgt die Auseinandersetzung mit Verhaltensproblemen im direkten „Krisenfall" (Helsper 1995) spontan, die Lernbegleitung und die Gruppe von Studierenden steht aber direkt als Gesprächs- und Reflexionspartner bereit. Studierende können also auch an ihrer Klassenführung arbeiten.

Zusammenfassend lässt sich für die Entwicklungsaufgabe ‚Vermittlung' (vgl. u.a. Hericks 2009) annehmen, dass Lernwerkstätten an Hochschulen als Orte der gelebten Praxis bezeichnet werden können, in deren Schonraum Studierende erste Erfahrungen mit inklusiven Kindergruppen machen und individuell an Fragen der Vermittlung und Aneignung arbeiten können. Das eigene Erproben und der direkte Kontakt mit Kindern ermöglichen die Entwicklung einer eigenen Vorstellung vom Lernen. Neben theoretischem Wissen scheint es insbesondere in den offenen Kinderwerkstätten möglich, auch eine gewisse Handlungskompetenz zu generieren.

Diese Handlungserfahrungen erscheinen auch notwendig, um Student*innen die Möglichkeit zu geben, an ihrer eigenen Rolle zu arbeiten. Bezogen auf die Entwicklungsaufgabe ‚Rollenfindung' (vgl. u.a. Hericks 2009) erscheint es notwendig, sich selbst als angehende Lehrperson zu erleben. In der Lernbegleitung der Kinder müssen Studierende eine eigene Vorstellung von Lernbegleitung entwickeln und ihren eigenen Stil finden. Sie werden innerhalb der Vor- und Nachbereitung der Kritik ihrer Kommiliton*innen sowie der Werkstattleitung ausgesetzt, in der Durchführung von Werkstattszenarien mit Kindern müssen sie lernen, sich mit den Rückmeldungen der Kinder professionell auseinanderzusetzen. Im Kontext des gemeinsamen Unterrichts wird eine Auseinandersetzung mit Studierenden anderer Studiengänge notwendig und ein wertschätzender Umgang mit der fremden, aber auch der eigenen Expertise muss erarbeitet werden. Die gemeinsame Lernwerkstattarbeit von Studierenden der Primar-, der Sekundarstufe und der Sonderpädagogik bietet die Möglichkeit, zu einem Kommunikationsforum zu werden, in dem Studierende aller Studiengänge die Möglichkeit haben, sich selbst als Teil eines multiprofessionellen Teams zu erleben und diesbezüglich im Sinne der Entwicklungsaufgabe ‚Kooperation' (vgl. u.a. Hericks 2009) auch Wissen und Handlungskompetenzen zu erwerben.

Aus diesen Überlegungen heraus startete am 01.01.2014 an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg die Lernwerkstatt Inklusion als ein Zusammenschluss des Grundschulpädagogischen Arbeitsbereichs (zur Konzeption siehe Müller-Naendrup 1997) und der Lernwerkstatt Sonderpädagogik, deren Konzept nun im Folgenden genauer dargelegt werden soll.

4 Lernwerkstatt ‚Inklusion' – Alle(s)drin!

Die Lernwerkstatt Inklusion (LWI) der Pädagogischen Hochschule Heidelberg verbindet die Bereiche Hochschuldidaktik, Schulpraxis und Forschung.
Wie alle Lernwerkstätten versucht sie für Studierende die Brücke zwischen Theorie und Praxis inklusiven Unterrichts darzustellen und versteht sich als hochschuldidaktisches Format, das Studierenden Möglichkeiten eröffnet, individuell an Entwicklungsaufgaben der Professionalisierung zu arbeiten und Kompetenzen für den inklusiven Unterricht aufzubauen und zu entwickeln. Eine Besonderheit ist, dass sich das Team der Lernwerkstatt sowohl aus Vertreter*innen der Grundschulpädagogik als auch aus den sonderpädagogischen Fachrichtungen Geistig- und Mehrfachbehindertenpädagogik, Pädagogik der Lernförderung, Blinden- und Sehbehindertenpädagogik, Sprachbehindertenpädagogik und Hörgeschädigtenpädagogik zusammensetzt. Diese personelle Vernetzung soll zum einen im Sinne des pädagogischen Doppeldeckers den Studierenden zeigen, wie multiprofessionelle Teamarbeit im Sinne kokonstruktiver Prozesse (vgl. dazu u.a. Gräsel et al. 2006) abläuft, welche Schwierigkeiten, aber auch welche Chancen, welcher Mehrwert, daraus resultiert. Zum anderen soll die differenzierte Expertise dazu genutzt werden, praxisorientierte Forschung zu optimieren, in deren Fokus schwerpunktmäßig die methodische und mediale Differenzierung stehen.
Die Lernwerkstatt Inklusion versteht sich als Raum zur Projektarbeit von Studierenden aller Studiengänge, deren zentraler Bestandteil die Reflexion von Team- und Beratungsprozessen ist.
Student*innen der Hochschule bietet die Lernwerkstatt Unterstützung in der Unterrichtplanung für Praktika, die Möglichkeit der Partizipation an Kooperationsprojekten der 1./2. und 3. Ausbildungsphase sowie diverse Werkstattseminare.
Themenabende und die individualisierte Lernbegleitung und Einzelförderung von Schüler*innen runden das aktuelle Angebot ab.
Zur Ausleihe stehen Studierenden und Lehramtsanwärter*innen Lernmaterialien, differenzierte Themenpakete für den inklusiven Unterricht sowie Filme, Lernsoftware & Hilfsmittel zur Verfügung.
Die LWI versteht sich als Ort der Begegnung, Kooperation und Beratung: studentische (PC-)Arbeitsplätze, Tutoring und eine regelmäßige offene Werkstatt laden Studierende aller Studiengänge in die Räume der LWI ein.
Durch ihre räumliche und mediale Ausstattung stellt die LWI einen Ort dar, der eine Professionalisierung der Lehramtsstudierenden auf drei Ebenen ermöglicht: Wissen, Handlungskompetenz und Reflexion.
Im Werkstatt-Seminar zum Thema Diagnostik und Förderplanung findet beispielsweise eine enge Kooperation mit Lehrpersonen statt, die eine*n Schüler*in unter einer bestimmten Fragestellung (z.B. im Bereich Verhalten: „Warum schreit Jamal?") vorstellen. Ausgehend von dieser Fragestellung eignen sich die Studie-

renden theoretische Grundlagen an, entwickeln eine diagnostische Fragestellung (z.B. „In welchem funktionalen Zusammenhang steht das Schreien von Jamal?“) und erarbeiten einen Untersuchungsplan. Die Umsetzung wird videographiert, so dass mithilfe der Videoaufnahmen die Auswertung der Diagnostik im Rahmen des Seminars erfolgen kann. Die Studierenden formulieren Schlussfolgerungen für die Förderung und entwickeln dazu im Seminar Material- und Umsetzungsvorschläge, die wiederum erprobt, videographiert und reflektiert werden. Dieser beispielhaft skizzierte Prozess verläuft keineswegs linear. Ergibt sich aus der Diagnostik, dass das Schreien des Schülers eine kommunikative Funktion hat, so ist es notwendig, auf der Grundlage einer zweiten Fragestellung die kommunikativen Kompetenzen zu diagnostizieren. Die Komplexität der Fragestellung verlangt daher ein arbeitsteiliges Vorgehen und sorgfältige Absprachen im Team der Studierenden untereinander sowie mit den beteiligten Lehrpersonen. Die LWI bietet durch ihre Lernumgebung einerseits geeignete Räumlichkeiten für solche Teamarbeitsprozesse, in die auch Rechercheaufgaben oder Videoanalysen eingebunden werden können, andererseits bietet das breite Spektrum an Materialien Anregungen für die Entwicklung individueller Fördervorschläge.
Andere Werkstatt-Seminarkonzepte legen den Fokus noch stärker auf die Erstellung von differenziertem Unterrichtsmaterial für den gemeinsamen Unterricht zu einem bestimmten Thema. Studierende unterschiedlicher Lehramtsstudiengänge, aber auch Dozierende aus verschiedenen Fachbereichen arbeiten hier im Team, so dass die Idee eines Kompetenztransfers auf beiden Seiten verwirklicht wird.
Im Rahmen des Studiengangs Sonderpädagogik finden regelmäßig auch Werkstatt-Seminare statt, an denen Menschen mit geistiger Behinderung teilnehmen. In einem solchen Seminar wurde beispielsweise ein Stadtführer für Heidelberg in leichter Sprache entwickelt. Die Studierenden begegnen Menschen mit Behinderung auf diese Weise nicht nur in der Lehrer*innenrolle, sondern erleben sich selbst als Teil einer inklusiven Lerngruppe.
Die bisher überwiegend von Studierenden genutzten Räumlichkeiten sollen im Zuge einer ‚Offenen Kinderwerkstatt' in Kürze auch für Kinder geöffnet werden. In einer Analyse verschiedener Publikationen zum offenen Unterricht stellt Lin-Klitzing heraus, dass seit den 90er Jahren vermehrt Ansätze beschrieben werden, die sie als „tätigkeits-aktivitätsorientiert“ (Lin-Klitzing 2011, 25) beschreibt. Diese verfolgen das „Ziel zunehmender Selbstregulation des Wissenserwerbs und entsprechender Selbststeuerung durch die Schüler/innen“ (ebd.) und fokussieren damit den Erwerb von Schlüsselkompetenzen wie Planungskompetenz oder Teamfähigkeit. Dem gegenüber stellt Link-Klitzing Ansätze aus den 70er Jahren, die ein „erfahrungsorientiert-reflexives“ (ebd.) Verständnis akzentuieren und stärker die Handlungsinteressen in den Blick nehmen und die Emanzipation der Schüler*innen anstreben.

Eine Festlegung auf eine der beiden Richtungen erscheint im Zusammenhang mit der geplanten offenen Kinderwerkstatt nicht gewinnbringend. Da die „Kinderzeit“ aber ein Projekt ist, an welchem die Kinder in ihrer Freizeit teilnehmen werden, soll das Ziel weniger darin liegen, dass Kinder Kompetenzen erwerben, wie sie sich Wissen aneignen können. Selbststeuerung wird also nicht als „Lerntechnik“ (Peschel 2006, 14) verstanden, sondern es geht um das Gewähren von Zeit und Raum für die Auseinandersetzung mit selbstgewählten Inhalten innerhalb einer gestalteten Lernumgebung. Das Lerninteresse entspringt dabei dieser Umgebung, wobei hier nicht nur die räumliche Umgebung und vorhandene Materialien gemeint sind, sondern auch und vor allem die Möglichkeit des Austauschs mit anderen (vgl. a.a.O., 16). Die hier gemachten Erfahrungen werden dann im Gespräch reflektiert.

Grundlegende Ziele der geplanten „Kinderzeit“ bestehen darin, dass Kinder
- sich in der Lernumgebung orientieren und Handlungen auf der Grundlage eigener Interessen und Fragen initiieren
- Fragen, Bedürfnisse und Motive zum Ausdruck bringen
- sich als selbstwirksam erleben
- Zufriedenheit im eigenen Tun erfahren.

Das sich noch im Prozess befindende Konzept sieht für die Teilnahme eine jahrgangsgemischte Gruppe von ca. 15 Kindern im Grundschulalter vor. Diversität ist hier gerade erwünscht, weshalb auch Kinder mit besonderen Förderbedarfen und/oder Förderbedürfnissen willkommen sind.
Die Aufgabe der Studierenden in der Rolle als Lernbegleiter*innen besteht darin, die Lernumgebung zu gestalten und die Kinder in ihrem Tun zu beobachten, zu unterstützen und herauszufordern. Durch das großzügige Raumangebot der LWI können Kinder auch zu experimentellen und großformatigen Arbeiten ermuntert werden.
Die erste Studierendengruppe wird von einer Grundschullehrerin mit jahrelanger Werkstatterfahrung auf die Kinderwerkstatt vorbereitet und von dieser auch begleitet. Eine supervidierende Begleitveranstaltung soll den Studierenden helfen, ihre Rolle zu finden und zu stärken. Hier sehen wir auf den Ebenen Handlungskompetenz und *Reflexion* sowie damit einhergehend dem Aufbau einer individuellen *Haltung zu Inklusion* besonderes Potential in der Werkstatt für Kinder, das nicht nur darin besteht, Kinder zu beobachten, sondern auch eigenes Handeln und das Handeln anderer kritisch zu reflektieren und das (Lern)Angebot der Kinderwerkstatt immanent darauf abzustimmen. So können im geschützten Raum, in der „Nische“ (Wedekind et al. 2014, 5) Lernwerkstatt, erste Inszenierungsmuster gemeinsamen Unterrichts entstehen. Eine Permanenz dieses Angebots erscheint dabei ebenso notwendig, wie auch die Weitergabe des eigenen Erfahrungswissens,

z.B. als Tutor*in im darauf folgenden Semester an neue Studierende, die in der Werkstatt für Kinder arbeiten, diese mit den Kindern gestalten und formen.

5 Fazit

Lernwerkstätten sind Orte der Lehrer*innenbildung, die in den letzten Jahren vielerorts ihr bis zu 30jähriges Nischendasein verlassen und sich immer mehr als Brücken zwischen Theorie und Praxis etablieren. Hinzu kommt ein immer deutlicher werdender Forschungsbezug der Hochschullernwerkstätten, was sich in stetig zunehmenden Publikationen zum Thema, als auch in mittlerweile jährlich stattfindenden internationalen Fachtagungen der Lernwerkstätten an Hochschulen manifestiert. Wedekind et al. (2014, 5) schreiben Lernwerkstätten eine wichtige Bedeutung hinsichtlich der Verbindung von der Aneignung theoretischen Wissens, von Handlungskompetenz und der bewussten Reflexion von Erfahrungswissen zu:

> „Um professionelles pädagogisches Handeln zukünftiger PädagogInnen anzubahnen und auszubilden, bedarf es besonderer pädagogischer Formate, die ein wertschätzendes Klima für das Reflektieren eigener und beobachteter Lernprozesse ermöglichen und zugleich theoriegeleitet und theoriebegleitend die eigene und beobachtete Praxis zum Gegenstand der forschenden Auseinandersetzung macht" (ebd.).

Lernwerkstätten haben ein hohes konstruktives Potential (Gruhn & Müller-Naendrup 2014, 146), neben der Frage der Wirksamkeit stellt sich natürlich auch die Frage der Akzeptanz seitens der Studierenden. Bis jetzt wird die Lernwerkstatt Inklusion stark frequentiert und die ausgewiesenen Seminare sind gut besucht.
Es bleibt zu hoffen, dass sich dies auch in den darauffolgenden Jahren so manifestiert. Die Begleitforschung zur Lernwerkstatt wird zeigen, inwieweit es gelingt, den Studierenden in der Lernwerkstatt Inklusion Raum zu geben, individuell an Entwicklungsaufgaben der Lehrerprofessionalität zu arbeiten.

Literatur

Beck, Erwin; Baer, Matthias; Guldimann, Titus; Bischof, Sonja; Brühwiler, Christian, & Müller, Peter et al. (Hrsg.) (2008): Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie. Bd. 63: Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens. Münster, München, Berlin: Waxmann.

Coelen, Hendrik & Müller-Naendrup, Barbara (Hrsg.) (2013): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: VS Verlag.

Combe, Arno (Hrsg.) (1996): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Cramer, Colin (2012): Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungserfahrungen Lehramtsstudierender. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Döbert, Hans & Weishaupt, Horst (2013): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster u.a.: Waxmann.

Fischer, Christian (2014): Individuelle Förderung als schulische Herausforderung. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Franz, Eva-Kristina; Wacker, Albrecht & Heyl, Vera (in Begutachtung): Lehrerprofessionalität im Spannungsfeld inklusiver Bildung: Theoretische und empirische Modellierung eines erweiterten Kompetenzmodells als Grundlage für didaktisches Handeln von Lehrkräften.

Franz, Eva-Kristina (2012): Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte der gemeinsamen Qualifikation von Studierenden, pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs und Lehrkräften der Primarstufe. Frankfurt a.M.: Verlag Peter Lang.

Franz, Eva-Kristina (2014). Beobachtung studentischen Arbeitens, Analyse studentischer Reflexionen – Lernwerkstattarbeit und Handlungsforschung. In: Hildebrandt, Peschel & Weißhaupt (Hrsg.) (2014): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 137-145.

Gräsel, Cornelia; Fußangel, Kathrin & Pröbstel, Christian (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2), 205-219.

Gruhn, Annika & Müller-Naendrup, Barbara (2014): „We don't need no education!" – Hochschullernwerkstätten zwischen Angebot und Nachfrage. In: Hildebrandt, Peschel & Weißhaupt (Hrsg.) (2014): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 146-160.

Hagstedt, Herbert (2014): Lernbegleitung. Herausforderung für die Lehrerbildung von morgen. In: Hagstedt & Krauth (Hrsg.) (2014): Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, 220-231.

Hagstedt, Herbert & Krauth, Ilse Marie (Hrsg.) (2014): Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen. Frankfurt a.M.: Grundschulverband.

Helsper, Werner (1995): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger & Helsper (Hrsg.) (1995): Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, 15-34, Opladen/Farmington Hills: Budrich.

Hericks, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hericks, Uwe (2009): Entwicklungsaufgaben in der Berufseingangsphase. In: journal für lehrerInnenbildung, Jg. 9, H. 3, 32-39.

Heyl, Vera; Janz, Frauke; Seifried, Stefanie & Trumpa, Silka (2014): Einstellungen zu Inklusion von Lehrkräften und Eltern an der Grundschule. In: Franz, Trumpa & Esslinger-Hinz (Hrsg.) (2014): Inklusion. Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 200-211.

Hillenbrand, Clemes; Melzer, Conny & Hagen, Tobias (2013): Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In: Döbert (Hrsg.) (2013): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen, 33-68, Münster, München, Berlin u.a.: Waxmann.

Kunter, Mareike; Baumert, Jürgen; Blum, Werner; Klusmann, Uta; Krauss, Stefan & Neubrand, Michael (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster u.a.: Waxmann.

Lin-Klitzing, Susanne (2011): Lehrerfortbildung zum Offenen Unterricht. Ein empirischer Vergleich verschiedener Durchführungsformen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengrehren.

Merz-Atalik, Kerstin & Franzkowiak, Thomas: Das Projekt „Teacher Education for Inclusion (TE4I)" – Lehrerbildung für Inklusion, der European Agency for Development in Special Needs Educa-

tion, http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/125/123 (letzter Zugriff am 20. März 2014).

Miller, Susanne (2013): Die Sicht der Lehrkräfte auf Heterogenität. Ergebnisse einer quantitativen Erhebung in NRW. In: Jürgens & Miller (Hrsg.) (2013): Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Eine interdisziplinäre Sicht auf Inklusions- und Exklusionsprozesse. Weinheim u.a.: Beltz Juventa, 235-251.

Motakef, Mona (2006): Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung: Exklusionsrisiken und Inklusionschancen. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.

Müller-Naendrup, Barbara (1997): Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zur Reform der Primarstufenlehrerbildung. Frankfurt a.M.: Verlag Peter Lang.

Müller-Naendrup, Barbara & Selzner, Manuela (2014): „Ich habe gelernt, dass man Kindern ruhig mehr zu-trauen kann!" – Studierende und Kinder erproben offene Lernsituationen in der „Werkstatt für Kinder“. In: Hagstedt & Krauth (Hrsg.) (2014): Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, 241-250.

Nieswandt, Martina & Schneider, Ralf (2014): Von der Sache aus – vom Kind aus – von mir aus. Überlegungen zur Erweiterung hochschulbezogener Werkstattarbeit. In: Hagstedt & Krauth (Hrsg.) (2014): Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, 232-240.

Panagiotopoulou, Argyro (2014): Vorwort. In: Franz, Trumpa & Esslinger-Hinz (Hrsg.): Inklusion. Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 7-9.

Peschel, Falko (2006): Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. In: Bennack, Jürgen (Hrsg.): Basiswissen Grundschule, Band 10. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengrehren.

Rehm, Markus & Buck, Peter (2014): Die Lernwerkstätte als „Pädagogisches Observatorium“. In: Hagstedt & Krauth (Hrsg.) (2014): Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, 292-300.

Reich, Kersten (2013): Inklusive Didaktik – Konstruktive Didaktik. In: Zierer, Klaus et al. (Hrsg.): Jahrbuch für Allgemeinen Didaktik, 161-171, Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Schmude, Corinna & Wedekind, Hartmut (2014): Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik. In: Hildebrandt, Peschel & Weißhaupt (Hrsg.) (2014): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 103-122.

Seitz, Simone (2014): Inklusion in der Grundschule. In: Franz, Trumpa & Esslinger-Hinz (Hrsg.) (2014): Inklusion. Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 24-32.

Speck, Otto (2011): Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität. München: Ernst Reinhardt Verlag.

Tänzer, Sandra & Mannhaupt, Gerd (2014): An Ideen in der Hochschule ist kein Mangel. Werkstattbericht aus einem interdisziplinären Partizipationsprojekt. In: Hagstedt & Krauth (Hrsg.) (2014): Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, 251-263.

The European Agency for Development in Special Needs Education (2013): Teacher Education for Inclusion.

Trautmann, Matthias & Wischer, Beate (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Trumpa, Silka & Franz, Eva-Kristina (2014): Inklusion: Aktuelle Diskussionslinien auf Makro-, Meso- und Mikroebene des Bildungssystems. In: Franz, Trumpa & Esslinger-Hinz (Hrsg.) (2014): Inklusion. Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 12-23.

United Nations (2006). Conventions on the rights of persons with disabilities. http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml (letzter Zugriff am 14.05.2014).

Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V. (2009): POSITIONSPAPIER des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit, http://www.velw.org/index.php?option=com_remository&Itemid=29&func=startdown&id=6 (letzter Zugriff am 25. Mai 2011).

Voss, Thomas & Kunter, Mareike (2011): Pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrkräften. In: Kunter, Baumert, Blum, Klusmann, Krauss & Neubrand (Hrsg.) (2011): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, 193-214, Münster u.a: Waxmann.

Wedekind, Hartmut; Peschel, Markus; Franz, Eva-Kristina; Gunzenreiner, Johannes & Müller-Naendrup, Barbara (2014): Reihenvorwort. In: Hildebrandt, Peschel & Weißhaupt (Hrsg.) (2014): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 5-6.

Wittek, Doris (2013). Heterogenität als Handlungsproblem. Entwicklungsaufgaben und Deutungsmuster von Lehrenden an Gemeinschaftsschulen. Opladen u.a: Budrich.

Miriam Schöps

Entwicklung inklusiver Praxis in Hochschul-Lernwerkstätten mit Hilfe des Index für Inklusion

1 Einleitung

Wo steht die Lehrer*innenbildung *für* Inklusion?

Bereits in den Anfängen der Inklusionsbewegung wurde versucht, den Gestalter*innen pädagogischer Prozesse und Institutionen ein Werkzeug an die Hand zu geben, um ihre eigene Entwicklung hin zu einer inklusiven Pädagogik (der Anerkennung, Wertschätzung und des Willkommenheißens der Vielfalt Lernender) systematisch zu begleiten und zu reflektieren. Der *Index für Inklusion* von Tony Booth und Mel Ainscow (2002) entwickelt, für den deutschsprachigen Raum von Ines Boban und Andreas Hinz (2003) angepasst, findet im schulpädagogischen Bereich, in der Entwicklung von Kommunen und Kindereinrichtungen international Anwendung. Für die Entwicklung von Hochschullernlandschaften fand er dagegen bis zum Zeitpunkt der Recherche wenig Beachtung (dokumentiert nur bei Werner et.al 2014). Der folgende Beitrag geht der Frage nach, inwiefern dieses Instrument geeignet ist, die Entwicklung von Hochschullernwerkstätten [HSLW] hin zu inklusiveren Lernorten zu begleiten.
In Folge der Anerkennung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) ist Inklusion seit 2009 auch in Deutschland ein viel diskutierter und viel gedeuteter Begriff, dessen Relevanz als Reflexions- und Veränderungsaufgabe (vgl. Schuppener 2014) und Ausbildungsauftrag für die Lehrer*innenbildung im Kontext der schulpolitischen Entwicklungen unbestritten ist – wie auch die rasant wachsende Zahl entsprechender Publikationen belegt. Von der Kultusministerkonferenz wurde 2012 festgehalten, dass in der (Aus)Bildung für alle Lehrämter „Basisqualifikationen in den Themenbereichen Umgang mit Heterogenität und Inklusion sowie Grundlagen der Förderdiagnostik eine besondere Bedeutung zukomm[en]“ soll (KMK 2014). Eine explorative Studie (Sawalies et al. 2013) zeigt, dass dieser Forderung durch eine relativ hohe Anzahl „inklusiver Studienangebote“ für Regelschullehrämter (durchschnittl. 10 pro untersuchter Universität, ebd. 11) in der

universitären Ausbildung bereits 2012 & 13 weitgehend entsprochen wurde. Diesen Studienangeboten geht es jedoch vorrangig um den Erwerb inklusionsprofessioneller Kompetenzen durch Vermittlung inklusionsbezogener Inhalte (vgl. ebd. 5, 13 u.a.).

Im Hinblick auf Lehrer*innenbildung für Inklusion stellt Plate die entscheidende Frage: „Wie können Lehrkräfte in der Lage sein, Vielfalt als Potenzial in ihrem Unterricht zu nutzen, wenn Sie selber eine Ausbildung erlebten, in der ihre individuellen Stärken und Bedürfnisse wenig oder gar nicht berücksichtigt wurden […]?“ (2014, 7). Dass sich aus der Forderung nach einem inklusiven Bildungssystem neben curricularen auch Veränderungen für die Hochschulkultur ergeben müssen (vgl. Werner et al. 2014, 2.), da „zu einem inklusiven Bildungssystem […] auch inklusionsorientierte Konzepte lebensbegleitenden Lernens unter Einschluss von Hochschule und Universität“ gehören (Dannenbeck & Dorrance 2014, 254 zit. in ebd.), bleibt noch weitgehend unberücksichtigt. Während von annähernd 50 Prozent der Befragten auf „spezielle Anregungen für inklusiv orientierte Praxisphasen“ (Sawalies et al. 2013, 12) an ihren Universitäten hingewiesen wurde, wird eine Entwicklung inklusiv orientierter Hochschulkultur nicht thematisiert.

Da uns ‚inklusives Denken‘ bisher nicht ‚ansozialisiert‘ ist, kann die Entwicklung einer Selbstverständlichkeit inklusiver Handlungsweisen nur nachhaltig unterstützt werden, wenn „Inklusion […] als Konzept theoretisch vermittelt, innerhalb der Hochschule strukturell ermöglicht und zugleich als Bewusstseinshaltung reflexiv erlebt werden [kann]“ (Platte & Schultz 2011 zit. in Werner et al. 2014, 2.). Daraus ergibt sich für die Lehrer*innenbildung die Anforderung inklusive Lernwelten in Hochschulen zu entwickeln und zu leben (vgl. Schuppener 2013; Schmude & Wedekind 2014, 103). Ebenso wie der Anspruch erfahrungsorientierter Werkstattarbeit an Hochschulwerkstätten zu stellen ist, wenn traditionelle Lernkultur verändert werden soll (vgl. Pallasch & Reimers, 1990, 226), gilt dies für die Idee einer inklusiven Leitkultur: „Lehrer*innenbildung *für Inklusion geht nicht ohne Inklusion in der Lehrer*innenbildung*“ (Plate 2014, 28).

Einige Lernwerkstätten (vgl. Pädagogische Hochschule Heidelberg, Alice Salomon Hochschule Berlin, LernWirkstatt Olpe, Lernwirkstatt Inklusion Nürnberg, Justus-Liebig-Universität Gießen, Martin-Luther-Universität Halle u.a.m.) greifen das Thema Inklusion bereits in lehramtsverbindenden Lehrangeboten oder konzeptionell-beratend auf. Vereinzelte Ansätze zur Ausbildung von Kompetenzen für Schulentwicklungsprozesse gibt es bspw. an der Universität Münster in Praxisseminaren und in der Lehrer*innenweiterbildung an der Universität Bremen in einer Verbindung von Schulentwicklung und Lehrer*innenbildung unter Anwendung des Index für Inklusion (vgl. Fischer et al. 2014, 113).

Erste konkrete Ansätze in der Hochschulentwicklung finden sich an der Fachhochschule Köln, wo sich Kolleg*innen und Studierende der Fakultät für Angewandte Sozialwissenschaften in Anlehnung an den Index-Prozess auf den Weg zu

einer inklusiven Fakultät machen (vgl. Werner et al. 2014), allerdings nicht im Bereich der Lehrer*innenbildung.

2 Der Index für Inklusion – Anliegen, Aufbau, Arbeitsweise

Mit dem Index für Inklusion (Booth & Ainscow 2002,2011, Boban & Hinz 2003) liegt ein Buch voller Fragen, Fragebögen und Anregungen zur Prozessstrukturierung vor, das als Selbstevaluationsmaterial Unterstützung für inklusive Veränderungsprozesse bieten kann. Der in Kooperation mit vielen Gruppen ausgearbeitete, umfangreiche Material-Fundus liefert für pädagogische Einrichtungen ein Analyseinstrument, um die eigene Position hinsichtlich Inklusion/Exklusion zu erkunden (Ainscow 1999 150; Boban & Hinz 2004, 151).
Erklärtes Ziel ist es Barrieren für Lernen und Teilhabe aufzudecken, abzubauen und zur Entwicklung einer Kultur der Wertschätzung von Vielfalt beizutragen. Dabei möchte der Index keinesfalls als Instrument zur Entwicklung von Standards für inklusive Schulen/Institutionen oder als Checkliste verstanden werden, sondern als ‚Begleiter' für unterschiedliche Entwicklungen fungieren, ohne dass er konkrete Veränderungen vorschreibt (vgl. Boban & Hinz 2012, 72). Der offene Katalog ist explizit auf die Anwendbarkeit für alle angelegt – nicht nur für die Anwendung durch Expert*innen – und lädt dazu ein, durch die Nutzer*innen verändert, ergänzt, weiterentwickelt zu werden (vgl. Boban & Hinz 2003, 3-4). Der Index selbst unterliegt auch von Seiten der Verfasser einer kontinuierlichen Weiterentwicklung (vgl. Booth 2011, 2014, Boban & Hinz 2013).
Derzeit existieren neben dem Index für Schulen zwei weitere Indexe. Zum einen für den Bereich der Kindertagesbetreuung: *Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln* (Booth, Ainscow & Kingston, 2006), der seit Mai 2015 in einer von der Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft überarbeiteten Variante vorliegt (*Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen: Gemeinsam leben, spielen und lernen,* vgl. GEW 2015), sowie die für die Arbeit in Kommunen angepassten Materialien: *Inklusion vor Ort. Der kommunale Index für Inklusion.* (Montag Stiftung, 2011). Der Aufbau ist ähnlich. Des Weiteren befindet sich ein spezifischer Index für die Lehrer*innenausbildung in Entwicklung (vgl. Plate, Booth auf der IHE-Konferenz [Leipzig] 2014). Die folgenden Ausführungen basieren ausschließlich auf dem *Index für Inklusion: Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln* (Boban & Hinz, 2003).
Kernstück des Index ist ein umfangreicher Fragenkatalog, der als „Ermunterung zur Selbstreflexion" (Brokamp 2013, 281) in Dialogen dienen soll. Die Fragen sind in Indikatoren zusammengefasst und drei *Dimensionen* – (A) inklusive Kul-

turen, (B) inklusive Strukturen und (C) inklusive Praktiken (vgl. Abb. 1) – zugeordnet. Daraus ergibt sich folgende Systematik, die beispielhaft an der Einbettung einer Frage in den Indikator und die Dimension illustriert werden soll:
Dimension C: inklusive Praktiken entwickeln → *Bereich* C.1: Lernarrangements organisieren → *Indikator* C.1.6: Bewertung erfolgt für alle SchülerInnen in leistungsförderlicher Form → *Frage* 3 (von 16): Sind die SchülerInnen an der Bewertung und Beschreibung ihres Lernens beteiligt? (vgl. Boban & Hinz 2003, 86)

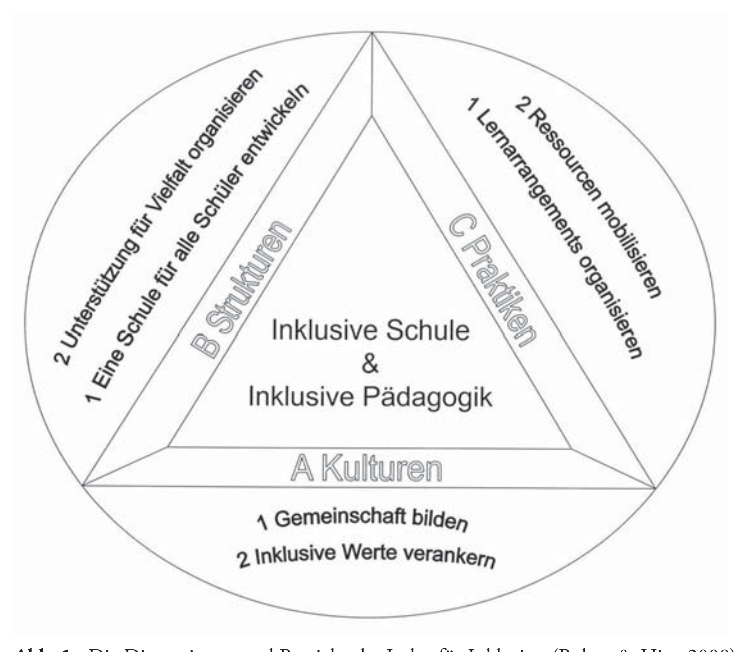


Abb. 1: Die Dimensionen und Bereiche des Index für Inklusion (Boban & Hinz 2008)

Ausgehend von dieser sehr konkret formulierten Frage wird ein Austausch über grundlegende inklusionsrelevante Konzepte angebahnt. Die Art der Fragestellung motiviert, sie anhand konkreter Situationen zu beantworten.
Gerahmt wird der Fragenkatalog von Anregungen und Materialien zur Auseinandersetzung mit dem Thema Inklusion sowie einer Anleitung des Index-Prozesses (vgl. Boban & Hinz 2003).
Die drei miteinander verbundenen Dimensionen bilden den Analyserahmen für die Gestaltung eines Organisationsentwicklungsprozesses:
Dimension A zielt darauf ab, die Entwicklung einer inklusiven Kultur in einer Institution zu unterstützen, am Selbstverständnis der Institution zu arbeiten und

eine gemeinsame inklusive Wertegrundlage zu schaffen (vgl. Boban & Hinz 2003, 15). Dimension B bildet den Rahmen für die Entwicklung und Etablierung inklusiver Strukturen, die die Teilhabe – im Kontext von Hochschulen auch die Studierbarkeit – für alle Akteur*innen in einer Institution erhöhen (vgl. Tab. 1). Der Fokus der Dimension C liegt auf der Entwicklung von Lernarrangements, die der Vielfalt der Beteiligten entsprechen, und dient der Identifizierung von Ressourcen. An Hand von Publikationen von Hinz (2010), Werner (2014), Wielepp (2013) und Schmude & Wedekind (2014) werden in der folgenden Übersicht verschiedene Themenfelder, Maßnahmen und Vorschläge zusammengestellt, die beispielhaft diese drei Dimensionen für den Kontext Hochschule untersetzen.

Tab. 1: Vorschläge aus Schul- und Hochschulpraxis

Dimension	Ziel	Vorschläge für die Schule (vgl. Hinz 2010, 68f. u.a.)	Vorschläge für die Hochschule (vgl. Werner et al. 2014; Wielepp 2013, 368ff, Schmude & Wedekind 2014, 106f.)
A – Kulturen	Eine akzeptierende Gemeinschaft, inklusive Werte entwickeln	Haltung der Anerkennung (Jesper Juul) Kooperation auf Augenhöhe Gewaltfreie Kommunikation (Rosenberg)	• Inklusive Werte im Leitbild verankern • Wertschätzung ‚guter Lehre', HS-didaktische Fortbildungen (Werthaltung, Methodenkompetenz, Reflexionsfähigkeit der Lehrenden) (Wielepp, 370) • Willkommenskultur: Einführungswoche / Begleitung im ersten Semester • Ausrichtung an ‚Normalstudent_ in' vermeiden (Werner et al.) • Unterstützende Angebote für alle (z.B. Beratung, Gebärdensprachkurse)
B – Strukturen	Strukturen für Teilhabe erhöhen, Studierbarkeit verbessern	Demokratie 1:1 Multiprofessionelle Teams Zieldifferentes Lernen Methods & Ressource-Teacher	• Studienzugänge verändern (Zulassung) • Beteiligungsstrukturen etablieren • Flexibilisierung des Studiums: – Studierfreiheit erhöhen – vielfaltsbewusste Semesterplanung – flankierend Unterstützungsangebote (Werner et al.)

C – Praktiken	Werten entsprechende Praktiken, Ressourcen gemeinsam finden	Kooperatives Lernen Methoden zur Zukunftsplanung	• Alternative Lehr- und Prüfungsformate (universal design, vgl. www.siho.be) • Partizipative Seminargestaltung, • angepasste Didaktik (die Habitus-Status-Konflikte entkräftet) • Coaching, Mentorenbetreuung, Kooperationspartner-Verhältnis in der Lehre (Schmude & Wedekind 2014, 107)

Der Index für Inklusion ist auf vielfältige Weise einsetzbar, um an die jeweilige Einrichtung angepasste und realisierbare Schritte auf dem Weg zu einer inklusiven Institution zu gehen. Von den Autor*innen wird ein fünf Phasen umfassender Entwicklungsprozess vorgeschlagen (vgl. Boban & Hinz 2003, 22), aber auch eine Beschäftigung mit nur einer Frage oder einzelnen Indikatoren kann gewinnbringend sein – zur Lösungsfindung für ein spezifisches Anliegen, zum Einstieg in ein Planungstreffen oder zur Verständigung über den Umgang miteinander im Seminar beispielsweise.

Im Kern geht es stets um die Auseinandersetzung mit den Indexfragen, um die „Realisierungsmöglichkeit inklusiver Werte" (Brokamp 2013, 281) zu erkunden. Als Reflexionsimpulse können sie die Aufmerksamkeit auf Aspekte lenken, die zuvor so nicht wahrgenommen wurden (vgl. Boban & Hinz 2003, 28). So wird es möglich, unterstützende Ressourcen aufzuspüren und in einen offenen Dialog über die konkrete Handlungspraxis zu treten. Als Bedingungen für erfolgreiches Arbeiten hebt Brokamp (2013) dabei u.a. hervor, dass Zeit für Diskussionen gegeben sein muss, keine zusätzliche Belastung entsteht und sich realistische Ziele entwickeln (vgl. ebd. 282, 284).

„Wenn wir inklusive Hochschulen entwickeln wollen" so Booth (2014), „müssen wir die Wertegrundlage für unser Denken [überprüfen und gegebenenfalls] verändern". Inklusion, so die Autor*innen des Index für Inklusion, bedeutet in erster Linie, bestimmte Werte in Bildung und Erziehung in die Tat umzusetzen. Als zentrale Werte werden im *framework of inclusive values* u.a. hervorgehoben: Wertschätzung für Vielfalt, Gemeinschaft, Verantwortung, Partizipation, Gleichwertigkeit, Vertrauen, Mut, Ehrlichkeit, Gewaltlosigkeit (vgl. Booth 2014, IfIN o. J.). Im Index wird Inklusion als ein nie vollständig erreichbares Ideal, als gesellschaftspolitischer Prozess verstanden, der niemanden diskriminiert und von zunehmender Teilhabe aller geprägt ist (vgl. Boban & Hinz 2003, 10).

3 Lernwerkstätten als Orte inklusiven Lernens

Lernwerkstätten haben im Bezugsrahmen Schule ein hohes Potenzial als ‚Schulentwicklungselement' zu wirken (vgl. Hagstedt 2009). Als „exemplarischer (und extremistischer!) Ort" (Munk 2014, 116) innerhalb des Systems Schule verändern sie die Schulkultur hinsichtlich Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten, aber auch die Schulorganisation und die Haltung der Pädagog*innen maßgeblich – sofern alle Beteiligten ernsthaft an den Kerngedanken festhalten (vgl. ebd. 117, Dautel 2014, 55f.). Eine derartige Wirkung auf Hochschulkultur über die räumlichen Grenzen hinaus ist bei Hochschullernwerkstätten bisher nur vereinzelt evident (ASH Berlin, vgl. Wedekind & Schmude in diesem Band), unter anderem wohl, da zumindest in der universitären Lehrer*innenbildung fakultätsweite, studienkulturprägende Konzepte fehlen. Dennoch sind Lernwerkstätten an Hochschulen Räume, die sich sowohl durch die Art hier stattfindender Angebote als auch durch ihre räumlichen Botschaften (Müller-Naendrup 1997, 184f.) deutlich von der umgebenden hochschulischen Lernumgebung abgrenzen. Als Entwicklungsräume für eine inklusive Kultur in der Hochschule erscheinen sie dadurch denkbar geeignet:

a) Lernwerkstätten bieten eine „Basis für zukunftsorientierte Lernsituationen" (Müller-Naendrup 1997, 160) und insbesondere Gestalter*innen von Hochschullernwerkstätten sind „interessiert, innovative Lernprozesse zu initiieren und zu unterstützen" (ebd. 161).
b) Die pädagogischen Grundhaltungen in Lernwerkstätten weisen bereits eine hohe Übereinstimmung mit inklusiven Werten auf: „Die Grundprinzipien in der Lernwerkstattarbeit sind Partizipation und Wertschätzung" (Wedekind 2009, 3). Die Anerkennung der Unterschiedlichkeit Lernender in der Lernwerkstattarbeit macht positive Diversitätskultur erfahrbar (vgl. Schmude & Wedekind 2014, 103) und die Offenheit in Lernwerkstätten bezüglich individueller Lern- und Präsentationswege scheint eine gute Voraussetzung für inklusive Pädagogik und Didaktik darzustellen, die „[…] das autonome und selbstbestimmte Handeln der Kinder [resp. Studierenden] und die Vielfalt verschiedenster Zugänge auf ein gemeinsames Thema […] in den Mittelpunkt" stellt (Feyerer 2012, 124).
c) Der deutlich abgegrenzte Bereich (räumlich, personell) und klare Konzepte könnten die Umsetzung von Veränderungen unter Beteiligung aller und die Anwendung des Index erleichtern.

Schmude und Wedekind (2014) arbeiteten ausführlich heraus, dass Lernwerkstattarbeit als „erlebte und reflektierte Wirklichkeit wertschätzender Interaktionsprozesse" dazu beiträgt, „inklusive Pädagogik nicht nur als Vision […] in der Ausbildung zu thematisieren, sondern als machbare […] Erneuerung pädagogischer

Praxis nachhaltig in den Haltungen und Handlungen zukünftiger Pägagoginnen und Pädagogen zu verankern“ (ebd. 120).

4 Ergebnisse eines Workshops zur Anwendung des Index auf hochschulische Lernwerkstätten

Während der 7. *Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten* 2014 an der Alice Salomon Hochschule (ASH), Berlin setzten sich acht Teilnehmer*innen (Studierende und Mitarbeiter*innen verschiedener HSLW) des Workshops „Entwicklung inklusiver Praxis in Hochschullernwerkstätten mit Hilfe des Index für Inklusion?“ mit der Gestaltung von Hochschullernwerkstätten als „Räume gelebter Inklusion“ und der Fragestellung: „Kann der Index ein geeignetes Hilfsmittel sein, diese zu entwickeln?“ auseinander.
In Anlehnung an das im Index vorgeschlagene Vorgehen wurde eine Arbeitsgrundlage geschaffen, indem sich die Gruppe eingangs über die Inklusionsvorstellungen der Teilnehmenden verständigte. In Gegenüberstellung zu persönlichen Benachteiligungserfahrungen im Hochschulkontext wurde ein positiver Wertehorizont formuliert. Anschließend führte die Referentin in die Systematik des Index‘ für Inklusion ein. Eine Voraussetzung für die Arbeit mit dem Index besteht darin, für jede einzelne Hochschule & Lernwerkstatt zu analysieren, mit „welcher Vielfalt“ überhaupt umzugehen ist. Dazu wurde die Frage erörtert „Welche Heterogenitätsaspekte sind in den offenen Lernsettings der HSLW relevant?“, bevor die Teilnehmer*innen in Kleingruppen die Anwendung des Index anhand eigener Entwicklungswünsche exemplarisch erprobten. Einige Arbeitsergebnisse sind im Folgenden zusammengefasst, Teilnehmer*innenzitate sind kursiv markiert.

4.1 Zur Bedeutung von Inklusion und Heterogenität in Hochschullernwerkstätten

Der Austausch über den an Hochschulen relevanten Inklusionsbegriff förderte neben Zielstellungen wie einer Normalität der „*Vielfalt, die nicht auffällt*“, gesteigerter Kooperation und Beteiligung „aller“ und dem prozessualen Verständnis von Inklusion auch die Frage zutage: Beziehen wir uns nicht auf „*verschiedene Inklusionen*“, wenn wir im aktuellen Hochschulsystem, von dem weiterhin sehr viele Menschen systematisch ausgeschlossen sind, von inklusiven Entwicklungen sprechen?
Bisher werden mit Inklusionsbestrebungen an Hochschulen zumeist Menschen adressiert, die formal einen Zugang zu einer Hochschule entsprechend der aktuellen Systemanforderungen haben. „Damit machen wir unterschiedliche Inklusionen und Nicht-Inklusionen auf“. Können solche Bestrebungen zielführend sein? Entsteht anderenfalls ein *Ressourcenproblem*?

Die Frage nach dem Abbau von Zugangshürden zum Hochschulbereich bleibt weiter zu diskutieren. Im Workshop wurde als vorläufige Lösungsstrategie auf den Umgang mit Vielfalt im aktuell „weitgehend selektierten" Sozialraum Hochschule/HSLW fokussiert. Eine Kleingruppe führte später Überlegungen zur Öffnung der Hochschullernwerkstatt, vorerst über Studiengangsgrenzen hinaus, fort (s.u.).

Im Gespräch über die in der Hochschullernwerkstattarbeit bedeutsamen Heterogenitätsaspekte wurden neben Persönlichkeitsfaktoren wie sozialer Kompetenz, kreativem Potential und Offenheit unter anderem lern- und berufsbiographische Aspekte den generell z.B. bei Viebahn 2008 und Wielepp 2013 für Hochschulen diskutierten Heterogenitätsdimensionen hinzugefügt. Insbesondere nannten die Teilnehmer*innen aber *fachliche Leistungsunterschiede innerhalb einer Lerngruppe (auch im offenen Lernen), Selbstverständnis und Leistungsmotivation der Studierenden (im Gegensatz zum Studierendenbild der Dozierenden) sowie die Semesterstärke (mit Einfluss auf das Selbstkonzept Studierender)* als Herausforderungen in der Lehre.
Diese Auseinandersetzung führte dazu, dass das Problem einer kompetenzorientierten Leistungsbeurteilung aus dem Arbeitsalltag einer Teilnehmerin eingebracht wurde: *Wie schaffe ich es Wertschätzung für die individuellen Fortschritte zu vermitteln, aber auch mitzuteilen, „dass es bestimmte Entwicklungen geben muss, auch ‚etwas passieren' muss und gewisse Leistungen erbracht werden müssen?"* Das aktuelle Hochschulprüfungssystem wird dafür als *„völlig ungeeignet"* empfunden. Die Frage nach der Leistungsbeurteilung wurde in der Kleingruppenarbeit aufgegriffen (s.u.).

4.2 Zur Frage der Öffnung der Lernwerkstatt

Die Öffnung der HSLW-Angebote für mehr Nutzer*innen hatte eine Arbeitsgruppe im Blick. Sie sammelten alle in Betracht kommenden Gruppen, die ergänzend zu den bisher adressierten Studierenden in Lernwerkstattaktivitäten einbezogen werden könnten und diskutierten die Relevanz der Lernwerkstattangebote in ihrer bisherigen Ausgestaltung (fachinhaltlich, didaktisch) für andere Studienrichtungen. Zur daraus formulierten Fragestellung „*Wie binden wir verschiedene Gruppierungen in unsere Lernwerkstatt ein?"* untersuchten die Kleingruppenmitglieder in der *Dimension A Inklusive Kulturen schaffen → Bereich A. 1 Gemeinschaft bilden* den Indikator *A. 1. 7 „Alle lokalen Gruppierungen sind in die Arbeit der Schule einbezogen"* (Boban, Hinz 2003, 59). Hier wurden acht der zehn aufgeführten Fragen (1-6, 8,9) als relevant erachtet und hochschulspezifisch formuliert. Im Gespräch über die Impulsfragen wurde das dahinterliegende Interesse nach einer „stärkeren Verbindung" zwischen den Studiengängen, mehr Austausch- und Kooperationsmöglichkeiten, *„(…) dass das mehr zusammen wächst, mehr Verbindung entsteht, die ja eigentlich da ist, aber (…)"*, deutlich.

4.3 Zur Problematik der Leistungsbeurteilung

Die zweite Gruppe fragte nach Möglichkeiten einer „inklusionsorientierten Leistungsbewertung an der Hochschule". Zu dieser Zielstellung suchte sie im Index nach Fragen, die Impulse zum Austausch über Barrieren und deren Überwindung liefern könnten (vgl. MSJG 2011, 159). Da sich in Dimension C: Inklusive PRAKTIKEN entwickeln → Bereich C. 1: Lernarrangements organisierender der passende Indikator C 1.6: „Bewertung erfolgt für alle SchülerInnen in leistungsförderlicher Form" (Boban & Hinz 2003, 86) fand, wurden alle Fragen dieses Indikators untersucht und hilfreich erscheinende lernwerkstattspezifisch umformuliert. Das Arbeitsergebnis ist in Tab. 2 dargestellt.

Tab. 2: Hochschullernwerkstattspezifisch formulierte Indexfragen

Indikator C. 1.6 Bewertung erfolgt für alle SchülerInnen in leistungsförderlicher Form

	Reflexionsfrage im Index	Umformulierung für HSLWs
(1)	Sind alle MitarbeiterInnen an der Bewertung der Lernfortschritte beteiligt?	➢ *Ist das Lernwerkstatt-Team an der Bewertung beteiligt?*
(2)	Übernehmen die LehrerInnen die Verantwortung für den Fortschritt aller SchülerInnen in ihrem Unterricht?	➢ *Übernehmen die Lehrenden die Verantwortung für den Lernfortschritt aller Studierenden?*
(3)	Sind die SchülerInnen an der Bewertung und Beschreibung ihres Lernens beteiligt?	➢ *Sind die Studierenden an der Bewertung der Lernfortschritte beteiligt?*
(4)	Sind die Eltern in den Prozess der Bewertung einbezogen?	*(nicht relevant)*
(5)	Verdeutlichen die Zeugnisse alle Fertigkeiten und Kenntnisse der SchülerInnen, wie z.B. zusätzliche Sprachen, andere Kommunikationssysteme, Hobbys, Interessen und Arbeitserfahrungen?	*(nicht relevant)*
(6)	Zeugen die Bewertungen der Schülerleistungen von Respekt?	➢ *Zeugt die Rückmeldekultur von Respekt?*
(7)	Basieren die Bewertungen auf genauer Beobachtung?	➢ *Basieren die Bewertungen auf genauer Beobachtung?*
(8)	Zeigen die Bewertungen auf, was wichtig zu lernen ist?	➢ *Zeigen die Bewertungen auf, was wichtig zu lernen ist?*

(9)	Werden die Bewertungen so genutzt, dass sie das Lernen der SchülerInnen anregen?	➢ ***Werden die Bewertungen so genutzt, dass sie das Lernen der Studierenden anregen?***
(10)	Führen Bewertungen zur Modifikation von Planung und Durchführung des Unterrichts?	➢ *Führen die Bewertungen zur Modifikation der Lernwerkstatt-Angebote?*
(11)	Gibt es vielfältige Möglichkeiten Lernfortschritte zu zeigen und bewerten, die (…)?	➢ ***Gibt es vielfältige Möglichkeiten Lernfortschritte zu zeigen und zu bewerten, die den unterschiedlichen Persönlichkeiten, Interessen und Fertigkeiten Rechnung tragen?***
(12)	Können kooperativ entstandene Gruppenarbeiten als Ganzes bewertet werden?	➢ ***Können kooperativ entstandene Gruppenarbeiten als Ganzes bewertet werden?***
(13)	Verstehen die SchülerInnen, warum sie wie bewertet werden?	➢ ***Verstehen die Studierenden, warum sie wie bewertet werden?***
(14)	Wird den SchülerInnen ehrlich erklärt, welche Folgen die Beurteilung z.B. in Bezug auf ihre Abschlüsse haben kann?	*(nicht relevant)*
(15)	Zeigt die Rückmeldung den SchülerInnen auf, was sie gelernt haben und was sie als nächstes tun könnten?	➢ *Zeigt die Rückmeldung den Studierenden auf, was sie gelernt haben und was sie als nächstes tun können?*
(16)	Wird auf eine mögliche Leistungsspezifik verschiedener Gruppen (Jungen, Mädchen, ethnische Minderheiten, Alter, SchülerInnen mit Beeinträchtigung) geachtet, so dass spezielle Schwierigkeiten entdeckt und aufgearbeitet werden können?	➢ *Wird auf eine mögliche Leistungsspezifik versch. Gruppen geachtet, so dass spezielle Schwierigkeiten entdeckt und aufgearbeitet werden können?*
Weitere Ergänzungen: …		(keine)

Es zeigt sich eine weitgehende Eignung der Frageimpulse auch für den HSLW-Bereich. Insbesondere die **fett** markierten Fragen wurden von der Arbeitsgruppe als relevant für die Veränderung der Praxis der Leistungsbeurteilung in ihren Werkstätten eingeschätzt. Die Erörterung dieser Fragen, bspw. *in der nächsten LW-Teambesprechung*, bildet den Zugang zur weiteren Bearbeitung der Thematik. Dabei sollten Gegebenheiten, die bereits die positive Beantwortung der Frage ermöglichen und Hindernisse, die zur Verneinung der Frage führen, herausgestellt werden. So können die Zielsituation für die eigene Lernwerkstatt beschrieben und konkrete Veränderungsschritte geplant und geprüft werden.

4.4 Zur Anwendbarkeit des Index für Inklusion auf Hochschullernwerkstätten

Beide Kleingruppen nutzten die Möglichkeit, anhand der Indexfragen einen Überblick über diskussionsrelevante Aspekte der sie bewegenden Problematiken zu gewinnen, auf die Diskussion einer einzelnen Fragestellung wurde verzichtet. Eine tiefgründige Auseinandersetzung mit den gewählten Fragen bedarf längerer Zeit und der Beteiligung mehrerer Betroffener, um zu praxisrelevanten Ergebnissen zu gelangen. In diesem Rahmen wurde der Index für Inklusion als hilfreich für die inklusive Entwicklung von Hochschullernwerkstätten empfunden. Ein hohes Unterstützungspotential sahen die Teilnehmer*innen vor allem im Angebot der vorformulierten Fragen. Diese erleichterten es einerseits, einen Einstieg in den Entwicklungsprozess zu finden und helfen, eine gemeinsame Sprache für die Diskussion zu finden, „*das vereinfacht den Prozess und beschleunigt ihn total*". Andererseits wurde die Breite der Betrachtung, die die Fragen aufmachen und damit den „*eigenen Fokus weiten*", hervorgehoben. „*(…), man würde sonst etwas vergessen*".

5 Fazit

Eine weitere Reflexion über Ziele und Möglichkeiten inklusiver Entwicklungen in Hochschulen, beispielsweise hinsichtlich einer Öffnung nach außen, der Zugänglichkeit, der Lernkultur, differenzierter Abschlussarten etc. ist notwendig. Dafür spielt auch die Arbeit in Hochschullernwerkstätten eine bedeutende Rolle, solange sie ihren Wertschätzung- sowie Selbstbestimmung fördernden Grundprinzipien verpflichtet bleibt (vgl. Wedekind 2009).

Was kann inklusive Praxis in Hochschullernwerkstätten bedeuten? Abgesehen von recht allgemeinen Formulierungen wie ‚partizipativ gestaltete, vielfaltsangepasste Lernarrangements' kann für diese Frage angesichts der großen Vielfalt der Lernwerkstätten unmöglich eine allgemeingültige Antwort gefunden werden. Ideen für einzelne Maßnahmen finden sich in der Literatur (vgl. Schmude & Wedekind 2014 u.a.), aber gute Wege dahin können und müssen für jede Hochschule individuell sein. Weiter gilt: „Veränderungen der bisherigen Lehr-Lernkultur müssen in Eigeninitiative vorgenommen werden" (Hagstedt 2009, 4). Die bereits hohe Übereinstimmung der Grundprinzipien der Lernwerkstattarbeit mit inklusiven Werten bietet aber besonders geeignete Ausgangsbedingungen für inklusive Entwicklungen (vgl. Schmude & Wedekind 2014).

Hierfür kann der Index für Inklusion auch im spezifischen Hochschullernwerkstattkontext als Entwicklungsinstrument gewinnbringend eingesetzt werden. Als vordergründige Leistung wurden von den Workshopteilnehmer*innen die konkret formulierten Fragen wahrgenommen. Damit liefert der Index auch für den Hochschulkontext hilfreiche Reflexionsanlässe, um individuell angepasste, inklu-

sionsorientierte Entwicklung zu unterstützen. Die systematische Ordnung der Indikatoren sowie die Breite und gleichzeitige Tiefe der Anregungen wurde als Potential gewertet, die Anregungen zur Prozessgestaltung erschienen hier für den Hochschulkontext weniger bedeutsam.

Literatur

Ainscow, Mel (1999): Understanding the Development of Inclusive Schools. London: Falmer Press.

Boban, Ines & Hinz, Andreas (2013): Der neue Index für Inklusion – eine Weiterentwicklung der deutschsprachigen Ausgabe. In: Zeitschrift für Inklusion, Heft Aug. 2013. URL: http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/11/11 (Zugriff: 02.11.2014)

Boban, Ines & Hinz, Andreas (2012): Auf dem Weg zur inklusiven Schule – mit Hilfe des Index für Inklusion. In: Moser, V. (Hg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer, 71-76.

Boban, Ines & Hinz, Andreas (2008): Schlüsselelemente inklusiver Pädagogik. Orientierungen zur Beantwortung der Fragen des Index für Inklusion. In: Knauder, Feiner & Schaupp (Hrsg.): Jede/r ist willkommen! Die inklusive Schule – theoretische Perspektiven und praktische Beispiele. Graz: Leykam, 53-65

Boban, Ines & Hinz, Andreas (2004):Gute Schule und der Index für Inklusion. In: Sander & Schnell (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Klinkhardt, 151-166.

Boban, Ines & Hinz, Andreas (Hrsg.) (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle: Martin-Luther-Universität. URL: http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf

Booth, Tony (2014): Inclusive Values-led Improvement in Higher Education: Theory into Practice? Keynote-Vortrag, IHE-Konferenz Universität Leipzig, September 2014 Leipzig.

Booth, Tony; Ainscow, Mel & Kingston, Denise (2006): Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hg.), Frankfurt am Main. URL: http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20EY%20German2.pdf (Zugriff 01.12.2013)

Booth, Tony & Ainscow, Mel (2002, 2011): (The) Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education CSIE. URL: http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf (Zugriff: 18.10.2014)

Brokamp, Barbara (2013): Schulentwicklung mit dem Index für Inklusion. In: Thoms, E.-M. (Hg.) (2013): Alle Mittendrin! Inklusion in der Grundschule. Mühlheim: Verlag an der Ruhr, 280-284

Dautel, Matthias (2014): Jahrgangsgemischte Lernwerkstattarbeit in Themenräumen. In: Hagstedt & Krauth (Hrsg.): Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen. Bd. 137, Frankfurt a.M.: Grundschulverband, 54-65.

Feyerer, Ewald (2012): Allgemeine Qualitätskriterien inklusiver Pädagogik und Didaktik. In: Karge; Liebers & Puhr (Hrsg.): Diagnostik und Didaktik in heterogenen Lerngruppen. Zeitschrift für Inklusion online. Heft 3/12, Leipzig, 120-125.

Fischer, Christian; Rott, David; Veber, Marcel; Fischer-Ontrup, Christiane & Gralla, Angela (2014): Individuelle Förderung als schulische Herausforderung. Netzwerk Bildung. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. URL: http://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/10650.pdf (Zugriff 18.10.2014)

GEW Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2015): Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen: Gemeinsam leben, spielen und lernen. 13.05.2015. URL: http://www.gew.de/inklusion/aktuelles/detailseite/neuigkeiten/index-fuer-inklusion-in-kindertageseinrichtungen-gemeinsam-leben-spielen-und-lernen/ (Zugriff: 18.7.2015)

Hagstedt, Herbert (2009): Diskrete Schulentwicklung in Lernwerkstätten. URL: http://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/Hagstedt_Diskrete-Schulentwicklung-durch-Lernwerkstaetten.12.pdf (Zugriff 17.7.2012)

Hinz, Andreas (2010): Schlüsselelemente einer inklusiven Pädagogik und einer Schule für Alle. In: Hinz, Körner & Niehoff (Hrsg.): Auf dem Weg zur Schule für alle. Marburg: Lebenshilfeverlag, 63-75.

IfIN - Index for Inclusion Network (o.J.): Developing a Framework of Values URL: http://www.indexforinclusion.org /avaluesframework.php (Zugriff: 25.09.2014)

KMK - Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (2014): Inklusion: Überarbeitungen der inhaltlichen Anforderungen für die Lehrerbildung gehen weiter. PM vom 09.10.2014. URL: http://www.kmk.org/ > Presse und Aktuelles > Pressemitteilungen > Archiv (Zugriff 30.10.2014)

MSJG - Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.) (2011): Inklusion vor Ort. Der kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V.

Müller-Naendrup, Barbara (1997): Lernwerkstätten an Hochschulen. Ein Beitrag zu Reform der Primarstufenlehrerbildung. Frankfurt am Main: Lang.

Munk, Werner (2014): Veränderung von Schulkultur durch Lernwerkstätten. In: Hagstedt & Krauth (Hrsg.): Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen. Beiträge zur Reform der Grundschule. Bd. 137, Frankfurt a.M.: Grundschulverband, 113-120.

Pallasch, Waldemar & Reimers, Heino (1990): Pädagogische Werkstattarbeit. Eine pädagogisch-didaktische Konzeption zur Belebung der traditionellen Lernkultur. Juventa.

Plate, Elisabeth (2014): Lehrer/innenbildung für Inklusion braucht Lehrer/innenbildung durch Inklusion. Internationale Anregungen. Unveröffentlichtes Paper zur Konferenz Inklusive Hochschule (IHE), Universität Leipzig, 22. September 2014.

Sawalies, Jennifer; Veber, Marcel; Rott, David & Fischer, Christian (2013): Inklusionspädagogik in der ersten Phase der Lehrerbildung. Eine explorative Studie zu Stand und Unterschieden universitärer Lehrangebote für die Regelschullehrämter. In: Schulpädagogik heute - SH. Jg.4, H 8. URL: http://www.schulpaedagogik-heute.de/index.php >Archiv>SH8 (Zugriff 02.11.2014)

Schmude, Corinna & Wedekind, Hartmut (2014): Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik. In: Hildebrandt, Peschel & Weißhaupt (Hrsg.): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 103-122.

Schuppener, Saskia (2014, 2013): Inklusive Schule – Anforderungen an Lehrer/innenbildung und Professionalisierung. In: Zeitschrift für Inklusion, Heft 1-2. URL: http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/220/221. Zugriff: 28. Aug. 2014, 2013: Vortrag auf dem Fachtag Inklusive Schule in Sachsen-Anhalt 2013 (Martin-Luther-Universität und HBS), Halle.

Viebahn, Peter (2008): Lernerverschiedenheit und soziale Vielfalt im Studium. Differentielle Hochschuldidaktik aus psychologischer Sicht. Bielefeld: Universitätsverlag Webler UVW

Wedekind, H. (2009): Didaktische Räume – Lernwerkstätten – Orte einer basisorientierten Bildungsinnovation. URL: http://www.velw.org (Zugriff 17.7.2012).

Werner, Melanie; Vogt, Stefanie & Platte, Andrea (2014): Auf dem Weg zu einer inklusiven Fakultät. Zeitschrift für Inklusion, Jg. 2014, Heft 1-2. URL: http://www.inklusion-online.net /index.php/inklusion-online/article/view/217/218 (Zugriff: 28 Aug. 2014).

Wielepp, Franziska (2013): Heterogenität. Herausforderung der Hochschulbildung im demografischen Wandel. URL: http://www.hof.uni-halle.de/dateien/pdf/14_Wielepp_Sammelband.pdf (Zugriff: 30.01.2014).

Teil 2:
Lernwerkstattarbeit als inklusives hochschuldidaktisches Konzept

Hartmut Wedekind und Corinna Schmude

Inklusion in der (Aus-)Bildung zukünftiger Pädagog*innen „Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik“ modifiziert und aktualisiert

1 Einführung

Lernwerkstätten an Hochschulen stellen hervorragende Übungsräume für die Anbahnung von pädagogischen Handlungskompetenzen dar (Wedekind 2013, 22f.). Sie ermöglichen den Studierenden sich in einer spezifischen Lernatmosphäre als Lernende und Lehrende zu erleben, zu erfahren, zu reflektieren und theoretisch zu hinterfragen. Die Studierenden erlernen in Lernwerkstätten nicht nur Methoden eines auf inklusive Bildung ausgerichteten Lernsettings, sondern erfahren und erkennen, dass über eine entsprechend vorbereitete Lernumgebung hinaus die pädagogische Haltung des Lehrenden entscheidend sein Handeln und damit die Gestaltung von Interaktionsprozessen zwischen Lehrenden und Lernenden determiniert. Die in Lernwerkstätten umgesetzte pädagogische Arbeit ermöglicht die Gestaltung eines Lehr-Lern-Arrangements, welches Diversität für jeden einzelnen Studierenden als Bereicherung einer Lerngruppe erlebbar werden lässt. In der Regel ist diese Arbeit – weiter als Lernwerkstattarbeit bezeichnet – durch gegenseitige Wertschätzung und zugleich auch Anerkennung der Unterschiedlichkeit von Lernenden gekennzeichnet. Lernwerkstattarbeit bietet einen strukturell, organisatorisch und inhaltlich gestalteten pädagogischen Interaktionsraum, in dem (a) eine positive Diversitätskultur erfahrbar wird, (b) individuelle Diversitätsüberzeugungen bearbeitet und entwickelt werden können und (c) das Lehr-Lern-Geschehen selbst den Prinzipien inklusiver Pädagogik folgt. Inklusive Pädagogik ist somit in einer Lernwerkstatt sowohl Gegenstand der Lehre und Forschung als auch hochschuldidaktisches Prinzip für die Gestaltung von inklusiven Lernprozessen.

Hochschulen müssen sich den aktuellen Anforderungen einer inklusiven Pädagogik stellen und bereits Studierenden die Erfahrung ermöglichen, dass Inklusion weit mehr ist als eine pädagogische Konzeption. Als Bildungsinstitutionen sind sie unserer Meinung nach somit selbst gefordert, Lehr-Lern-Prozesse inklusiv zu gestalten, d.h., Inklusion nicht nur zu lehren und zu erforschen, sondern auch zu praktizieren.
Unter Berücksichtigung eines Selbstevaluierungskonzepts – vorgestellt in der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Handreichung „Inklusion in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte“ von Christin Haude und Sabrina Volk wurde der 2014 im ersten Band dieser Reihe unter dem oben genannte Artikel publizierte Text überarbeitet.
Im Folgenden werden zunächst in gekürzter Form und in Bezug auf den Einführungsbeitrag von Schmude das diesem Beitrag zugrundeliegende Verständnis von Inklusion/inklusiver Pädagogik sowie die in der Handreichung benannten Aspekte inklusionsorientierter Wirkmechanismen (Haude & Volk 2015, 8) und die sich daraus ergebenden Anforderungen an die Bildungsinstitution Hochschule formuliert. Nach einer kurzen Erläuterung der Begriffe Lernwerkstatt und Lernwerkstattarbeit werden dann die Prinzipien der Lernwerkstattarbeit am Beispiel der Arbeit der Lernwerkstatt der Alice Salomon Hochschule Berlin sowie zwei praktischen Beispielen aus der Lehre im Studiengang „Erziehung und Bildung in der Kindheit“ dazu in Beziehung gesetzt.

2 Inklusion und inklusive Pädagogik – eine Begriffsbestimmung

2.1 Was verstehen wir unter Inklusion?

Inklusion wird von den Autor*innen als gesamtgesellschaftlicher Reformprozess verstanden. Im Zentrum dieses gesellschaftlichen Reformprozesses steht die Frage, wie selbstverständlich und selbstbestimmt der Zugang des Einzelnen zu den gesellschaftlichen Funktionssystemen und die aktive sowie selbstbestimmte Teilhabe/-gabe aller Menschen sind. Ziel dieses Prozesses ist es, in allen Bereichen[1] und auf allen Ebenen[2] der Gesellschaft die selbstverständliche Teilhabe aller Menschen un-

1 Moderne Gesellschaften konstituieren sich nach Luhmann (1997) als „funktional differenzierte Gesellschaften, die sich in unterschiedliche selbstständige Bereiche wie Wirtschaft, Politik, Recht, Wissenschaft, Erziehung/Bildung, Religion, Kunst etc. aufteilen, in sogenannte Funktionssysteme“ (Kleve, 2005, 3).

2 Die ökosystemische Perspektive auf Entwicklungsprozesse strukturiert Gesellschaft in der Tradition von Bronfenbrenner (1981) in vier miteinander in Wechselwirkung stehende Ebenen. Der einschlägigen Literatur folgend wird hier zwischen der intrapersonellen, interpersonellen, institutionellen sowie gesellschaftlichen Ebene i. S. von Rahmenbedingungen unterschieden (vgl. u.a. Prengel, 2010a; Sulzer/Wagner, 2011; Klein, 2010, Treber, 2011, Schmude, 2013).

abhängig von Geschlecht, sozialer Zugehörigkeit, ökonomischen Voraussetzungen, Ethnizität, Sprache, Religion, sexueller Identität und Fähigkeiten (vgl. u.a. Feuser 2008; Wocken 2009; Krappmann 2012; Prengel 2010a) an der Gesellschaft im Sinne der völkerrechtlich verbrieften Menschenrechte auf Partizipation[3], Selbstbestimmung und Bildung umzusetzen. Bildung wird dabei gefasst als das Recht aller Menschen, soziale und kulturelle Welt begreifen sowie selbstbestimmt und aktiv an ihrer Gestaltung beteiligt sein zu können (vgl. Krappmann 2012).

2.2 Was verstehen wir unter inklusiver Pädagogik?

Aufgabe inklusiver Pädagogik ist die diversitätsbewusste, diskriminierungskritische, interdisziplinäre, multiprofessionelle Planung, Gestaltung und Reflexion von Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungsprozessen (vgl. u.a. Prengel 2010, Sulzer & Wagner 2011, Treber 2011) mit dem Ziel, Barrieren zur Teilhabe und Teilgabe abzubauen (vgl. Sulzer & Wagner 2011, 11). Dies betrifft sowohl räumliche und institutionell-strukturelle Barrieren als auch die in den Einstellungen, Haltungen und Wertorientierungen der Gesellschaft und ihrer Mitglieder. „Inklusion", so Sulzer & Wagner (2011, 62) ist eine „gesellschaftliche Verpflichtung" und unabdingbar für die Weiterentwicklung unserer multikulturellen, demokratischen Gesellschaft im Kontext zunehmender Globalisierung und weltweiter Demokratisierungsprozesse (vgl. Treber 2011, 13). Besondere Bedeutung kommt dabei der Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems zu, das von der Elementarstufe bis zur Hochschulausbildung alle Bildungsbereiche gleichermaßen umfasst. „Erfolgreiche inklusive Bildung ist", fassen Döbert & Weishaupt (2013, 7) verschiedene Analysen zur Entwicklung und Qualitätssicherung im Bildungssystem zusammen, „ohne die entsprechende Professionalisierung der Fachkräfte in allen Bereichen des Bildungswesens nicht zu verwirklichen." Inklusive Pädagogik ist eine pädagogische Grundhaltung und erfordert „gut qualifizierte, engagierte und motivierte Fachkräfte" (Döbert & Weishaupt 2013, 7). Die Erarbeitung einer solchen Grundhaltung ist ein Professionalisierungsprozess, der ein hohes Maß an Reflexions- und Analysekompetenz erfordert, die „[…] in Aus- und Weiterbildung eingeführt, geübt und habitualisiert werden" müssen (Nentwig-Gesemann u.a. 2011, 11). Um Studierende an eine so gekennzeichnete professionelle pädagogische Arbeit heranzuführen, bedarf es umfangreicher spezifischer Angebote des ‚tastenden Versuchens' und immanenten Reflektierens erlebter pädagogischer Praxis, die sich an den didaktischen Prinzipen der inneren Differenzierung, des individuellen Lernens und des Ko-Konstruktivismus (Fthenkis 2009) orientiert und

3 i. S. von Teilhabe und -gabe: Gronemeyer grenzt den Begriff der Teilgabe von dem der Teilnahme explizit ab: „Teilgabe meint, dass jedes Mitglied einer Gesellschaft seinen Beitrag zur Gestaltung des gesellschaftlichen Miteinanders in allen Fragen, die sein Leben betreffen, leisten kann" (Gronemeyer, 2009, 80).

zugleich die Bedeutung von individuellen Selbstbildungsprozessen (Schäfer 2012) hervorhebt. Inklusive Pädagogik definiert sich in der Praxis über das Handeln im Kontakt mit den Adressat*innen.
Für all diese Aufgaben braucht es verlässliche institutionelle Strukturen im jeweiligen pädagogischen Feld, welche dies ermöglichen. Lernwerkstätten an Hochschulen können diese verlässlichen Strukturen als Lehr- und Lernorte vorhalten und eine Lehr-/Lernpraxis bereits während der Ausbildung realisieren, die den Prinzipien inklusiver Pädagogik folgt und diese zugleich konstruktiv kritisch hinterfragt. Lernwerkstätten an Hochschulen stellen damit echte Optionen und pädagogische Angebote dar – insbesondere und gerade in pädagogischen Ausbildungsdisziplinen – inklusive Pädagogik nicht nur in althergebrachten Lehrveranstaltungsformaten zu lehren und zu erforschen, sondern sie tatsächlich und auch ganz selbstverständlich als gelebte und erlebte pädagogische Praxis erfahrbar zu machen: „Expertisemodelle und kompetenztheoretische Konzepte pädagogischer Professionalität bedürfen der Fähigkeit zur Zielgruppendifferenzierung und der praktischen Teilnahmeorientierung wenn sie Wirkungen und sozialen Bezug entfalten sollen." (Tippelt & Alkoyk-Yildiz 2013, zit. n. Tippelt & Schmidt-Hertha 2013, 219)

2.3 Was bedeutet Inklusion im Hochschulbereich?

Inklusion/inklusive Pädagogik umzusetzen ist eine vielschichtige Herausforderung. Eine ökosystemische Perspektive erleichtert die Systematisierung dieser Vielschichtigkeit (vgl. u.a. Prengel 2010, Sulzer & Wagner 2011, Treber 2011). Nach Klein muss Inklusion auf vier Ebenen gedacht, diskutiert, umgesetzt und wissenschaftlich begleitet werden: der intra- und interpersonellen, der institutionellen sowie der gesellschaftlichen Ebene (vgl. Klein 2010; 57).
Die *intra- und interpersonelle Ebene* fokussiert inklusive Pädagogik im Rahmen der Hochschule auf alle im System Hochschule handelnden und miteinander interagierenden Personen. Die *institutionelle Ebene* inklusiver Pädagogik in der Hochschule thematisiert räumliche, strukturell-organisatorische Aspekte des Lehrens und Lernen Die *gesellschaftliche Ebene* betrifft Fragen des Beitrages von Hochschullehre und -forschung am Gelingen der Umsetzung der „gesellschaftlichen Verpflichtung Inklusion" (Sulzer & Wagner 2011; 62). Zentrale Voraussetzung für professionelles inklusives Handeln sind

a. die Fähigkeit, das eigene Verhalten in Bezug auf die Umwelt, die eigene Biographie und die Gemeinschaft selbstständig gestalten zu können (individuelle Regulationsfähigkeit) und
b. die Fähigkeit, Interessen- und Lebenslagen anderer zu verstehen und zu achten (sozial-kognitive Empathie) (Tippelt & Schmidt-Hertha 2013, 218).

Aus der Expertise „Inklusion im Hochschulbereich" von Rudolf Tippelt und Bernhard Schmidt-Hertha (2013) – erstellt in Vorbereitung der Nationalen Konferenz zur inklusiven Bildung – können folgende zentrale Herausforderungen an die Gestaltung einer inklusiven Hochschullehre zusammengefasst werden:

2.3.1 Intra- und interpersonelle Ebene – Lehrende und Lernende

1. „Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisches Wissen, Organisations- und Interaktionswissen sowie Beratungswissen bleiben monologisch und unfruchtbar, wenn sie sich nicht an anderen und ihren Lebenslagen und Lebenswelten orientieren" (Tippelt & Alkoyk-Yildiz 2013, zit. n. Tippelt & Schmidt-Hertha 2013, 219). Dies bedeutet, dass die Heterogenität der Studierenden hinsichtlich ihrer Interessen- und Lebenslagen als den Bildungsprozess selbst konstituierende Merkmale wahrgenommen und Lehr-Lern-Angebote entsprechend darauf abgestimmt werden müssen. Um auf besondere Bedarfe von Studierenden entsprechend reagieren zu können, muss die Möglichkeit bestehen, hochschulinterne und -externe Kooperationsbeziehungen in den Lehr-Lern-Alltag zu integrieren (vgl. Tippelt u.a. 2009), d.h. auch Lehrveranstaltungen disziplinübergreifend zu öffnen.
2. Grundlegend für die Gestaltung inklusiver Bildungsprozesse ist die Identifikation mit den Prinzipien partnerschaftlicher und demokratischer Bildung (vgl. Supple & Abgenyega 2011). Im Kontext von Hochschule heißt das, das Verhältnis Lehrende-Lernende konsequent im Sinne von Kooperationspartnern zu gestalten: Ein wichtiges Moment ist dabei die Gestaltung einer Atmosphäre des „wechselseitigen Verstehens durch Nachvollziehen von individuellen Absichten" im Sinne einer „Grundvoraussetzung zur erfolgreichen Gestaltung inklusiver Lehr-Lern-Prozesse." (Tippelt & Schmidt-Hertha 2013, 218)
3. Lernenden wird in inklusiv gestalteten Bildungsprozessen ein hohes Maß an Eigenverantwortung übertragen. Dies fordert, dass Lehrende besondere individuelle Stützungs- und Beratungsbedarfe erkennen und aufgreifen können (vgl. Tippelt & Schmidt-Hertha 2013, 218). Wichtig erscheint in diesem Kontext auch die Berücksichtigung von Forschungsbefunden zur Diversität von Lernmotivationen von Studierenden, so zum Beispiel der Umstand, dass in einer empirischen Untersuchung „Zur Motivation und Lehrorganisation als Element von Lernkultur" (vgl. Metzger u.a. 2012) 20% der befragten Studierenden als „angstbestimmt lernmotiviert" und lediglich 17% als „selbstbestimmt lernmotiviert" klassifiziert wurden. Im Projekt „Vielfalt als Chance", unterstützt von der Bertelsmann Stiftung (CHE Cunsolt GmbH 2012), wurden von 8800 Studierende 11,5% als „mit besonderem Unterstützungsbedarf" identifiziert.
4. In inklusiven Bildungsprozessen haben die Prozesse selbst und ihre Kontexte ebensolches Gewicht wie die angezielten Ergebnisse des Lehr-Lern-Geschehens, „weil gerade über Prozesse und Kontexte Einflussmöglichkeit auf die

Wirkungen gegeben sind." (Tippelt & Schmidt-Hertha 2013, 218). Will man diesem im Kontext von Lehr-Lern-Prozessen gerecht werden, erfordert es eine „Offenheit gegenüber sachlichen Evaluationen in professionellen Kontexten" (ebd.) und natürlich die Möglichkeiten dazu.

2.3.2 Institutionelle Ebene – räumliche, strukturell-organisatorische Aspekte des Lehrens und Lernens

Aus verschiedenen Konzepten zur Gestaltung inklusiver Hochschulen (vgl. Tippelt & Schmidt-Hertha 2013, 220f.) lassen sich bzgl. räumlich, strukturell-organisatorischer Aspekte folgende Punkte zusammenfassen:

- Realisierung barrierefreier Zugänge zu Veranstaltungsräumen
- Anpassung der Lernumgebungen an die Voraussetzungen der Lernenden
- Nutzung technischer Unterstützungsmöglichkeiten des Lehr-Lern-Prozesses
- Flexibilisierung curricularer Strukturen
- Alternative Unterrichts- und Prüfungsmethoden
- Spezifische Beratungs- und Unterstützungsangebote

2.3.3 Gesellschaftliche Ebene – Hochschullehre und -forschung

Die Aufgabe von Hochschulen besteht neben der Lehre und Forschung im jeweiligen Fachgebiet auch in der „Befähigung zu umfassender gesellschaftlicher Partizipation" (Tippelt & Schmidt-Hertha 2013, 219). Inklusive Lehr-Lern-Umgebungen leisten dabei einen wichtigen Beitrag, diese Kompetenz, sich „solidarisch in sozialen Netzen bewegen [zu] können" (ebd.) im Kontext von Hochschule zu erwerben und diese Kompetenz dann auf außerhochschulische Kontexte reflektiert übertragen zu können.

Es besteht ein erheblicher Forschungsbedarf bzgl. inklusiver Professionalität, insbesondere an Hochschulen. Inklusiver Pädagogik im Sinne einer Disziplin kommt an Hochschulen der Auftrag zu, Forschungs- und Theoriebildungsdesiderata zum Umgang mit Diversität interdisziplinär aufzuarbeiten und Anforderungen an inklusives methodisch-didaktisches Handeln in der pädagogischen Praxis zu systematisieren, angemessene Rahmenbedingungen (z.B. Personal- und Zeitkapazitäten) theoretisch zu begründen und einzufordern sowie bildungspolitische Reformprozesse fachlich fundiert zu begleiten (vgl. Haug 2008, 43f.). Dazu bedarf es aus forschungsmethodischer Perspektive unbedingt der „empirische Rekonstruktion inklusiven Handelns" (Tippelt & Schmidt-Hertha 2013, 223). Inklusiv gestaltete Lehr-Lern-Umgebungen an Hochschulen bieten damit auch einen bedeutsamen Zugang zur Erforschung professionellen inklusiven pädagogischen Handeln

3 Inklusionsorientierte Wirkmechanismen als Evaluationskriterien für eine gelingende Inklusion in der (Aus)-Bildung von Kindheitpädagog*innen

Von 2011 bis 2014 wurde unter Leitung von Prof. Dr. Wolfgang Schröer, Universität Hildesheim, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderte Forschungsprojekt „Diversity in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte“ durchgeführt. In diesem Projekt wurde der Frage nachgegangen, „wie in der Entwicklung und Ausdifferenzierung der Ausbildung für frühpädagogische Fachkräfte mit der Verschiedenheit von Kindern in den Ausbildungsstrukturen und -inhalten im historischen Verlauf umgegangen wird und welche Entwicklungspfade hinsichtlich Diversity im Ausbildungssystem für den Bereich U10 erkennbar sind und wie diese hergestellt werden (Haude & Volk 2015, 1).
Als ein Ergebnis des Forschungsprojekts ist eine Handreichung entstanden, in der Umsetzungsanregungen für inklusives Handeln im Kontext frühpädagogischer Studiengänge gegeben werden. Für die Aktualisierung unseres Beitrags greifen wir auf eine tabellarische Zusammenstellung von einigen vorherrschenden Dilemmata zurück, die aus widersprüchlichen und dennoch gleichzeitig wirkenden Selektions- und Inklusionsansprüchen resultieren (vgl. ebd. 8). In vier Ebenen werden subjektive, interaktionelle , institutionelle und gesamt-gesellschaftliche Aspekte aufgeführt, die selektionsorientierte oder inklusionsorientierte Wirkmechanismen gegenüber stellen. Die Autorinnen orientieren sich dabei an Albers (2011, 15f.), Allemann-Ghionda (2013, 175, 235f.), Boban, Kruschel & Wetzel (2013, 74), Burow (2013, 30ff.), Graf & Weigl (2012, 33ff.) sowie Klemm & Preuss-Lausitz (2012, 20, 28ff.).

Tab. 1: Selektions- und inklusionsorientierte Wirkmechanismen nach Haude und Volk (2015, 8)

selektionsorientierte Wirkungsmechanismen	inklusionsorientierte
subjektive Aspekte	
Wissen des Einzelnen	Weisheit der Vielen
Blick auf Störfaktoren von Abläufen; Blick auf Lerndefizite, Störungen, Schwächen	statt gegen etwas zu sein, für etwas sein; Blick auf Stärken
Blick auf Leistungsmessung und -beurteilung	Blick auf Abbau von Barrieren(Teilhabe)
die Welt (nur) mit seinen Augen sehen	erst verstehen – dann verstanden werden
interaktionelle Aspekte (von Schulstrukturen)	
motivieren	begeistern, inspirieren, überzeugen (lassen)
Personen unterrichten (‚fördern & fordern')	Personen ggf. aufrichten (begleiten & anregen)
Lehrer_innenrolle als ‚Curriculumerfüller_innen'	Lehrer_innenrolle als Begleiter_innen und Resonanzraum für Potenziale
‚Allein-Be-Lehrer' (z.B. Frontalunterricht)	‚Alle-Voneinander-Lernen' (Peer-Peer-Lernen)
jemanden (‚optimal') fördern und fordern, da abholen, wo er/sie/es steht	sich in Auseinandersetzungen reiben und aneinander in Resonanz wachsen
auf Zeiteffizienz setzende forcierte (oberflächliche) Befassung	Exemplarische Tiefgänge, Versuche und Irrtümer, Flows und Leerläufe brauchen Zeit
Bewältigung von (standardisierten) Selektionshürden	Lernen durch Partizipation (an selbst gewählten Themen, mit selbst definiertem Kontinuum von Passiv- und Aktiv-sein)
institutionelle Aspekte (von Schulstrukturen)	
Passt die Person in unsere Einrichtung/Gruppe?	Wie muss sich unsere Einrichtung/Gruppe verändern, um die Person aufnehmen zu können?
Altersgleiche ‚Kohorten', Peerkulturüberhöhung	altersgemischte Gruppierungen, Transgenerationalität
Zeugnisse und Noten	Portfolio und Zertifikate
Prüfungen und ‚Ausschlusshürdenlauf'	Präsentationen und Feste
Anpassung bzw. Messung der Menschen und Prozesse mittels Standards, Vergleichsarbeiten	Anpassung der Leistungsstanderhebung an die Entwicklungsverläufe der Menschen
getaktete Stundenpläne	Individuelle Logbücher, Raum für Spontanes
gleiche Lerninhalte zur gleichen Zeit anhand einer Methode, Unterrichtsstörung als Gefahr für Schulerfolg	hoch individualisierter sowie gemeinschaftsstiftender, offener Unterricht
gesamtgesellschaftliche Aspekte	
Defizite und Abweichungen als Ausgangspunkte für Unterstützungsmaßnahmen (Finanzierung)	Stärken und Interessen als Ausgangspunkte pädagogischer Arbeit
vorgegebene Curricula(ziele), Lernstandards	selbst gesetzte (ggf. gemeinsame) Lernziele
Professionsspezifische Einrichtungen (z.B. Schule – Schulsystem; Krankenhaus – Gesundheitssystem)	multiprofessionelle Teams sowie multiprofessionelle Einrichtungen
sozial konstruierte Kategorien bzw. Identitäten	Intersektionalität, soziales Verständnis von sich wandelnden komplexen Identitäten

4 Lernwerkstatt und Lernwerkstattarbeit – eine Begriffsbestimmung und theoretische Verortung

Nach der theoretischen Einordnung und Begriffsbestimmung von Inklusion und deren Herausforderung für Hochschulen stellen wir im folgenden Kapitel unser Verständnis von Lernwerkstatt und Lernwerkstattarbeit vor. Im anschließenden

Kapitel werden wir dann an anhand der Beschreibung der Arbeit in der Lernwerkstatt der Alice-Salomon-Hochschule den Versuch unternehmen, die Prinzipien der Lernwerkstattarbeit an den Herausforderungen zu spiegeln, die Inklusion an die Arbeit in Hochschulen stellt.
2009 veröffentlichte der Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V. (VeLW) ein Positionspapier zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit (VeLW 2009). In diesem Positionspapier wurde der Versuch unternommen, eine Klärung der Begriffe Lernwerkstatt und Lernwerkstattarbeit vorzunehmen, da im Laufe der letzten 30 Jahre diese zu einem ‚Umbrellabegriff' für alles das geworden ist, was sich den Anschein einer innovativen Pädagogik geben wollte. Dies führte dazu, dass Vieles unter den Begriffen subsumiert wurde und damit zunehmend mehr die ursprüngliche Idee von Lernwerkstatt und Lernwerkstattarbeit im Dunst der Vieldeutigkeit in Gefahr geriet, verloren zu gehen. Arbeitsblatt- oder Karteikartensammlungen wurden ebenso zur Lernwerkstatt erklärt, wie einmalig durchgeführte Fortbildungsveranstaltungen, Internetplattformen oder Ausbildungswerkstätten in großen Betrieben. Unsere Vorstellung von Lernwerkstatt und Lernwerkstattarbeit stimmen dagegen sehr stark mit den im oben benannten Positionspapier zusammengefassten Beschreibungen (vgl. Wedekind 2011, 2007, 2006) überein. Ähnlich wie im Positionspapier gehen wir in Anlehnung an Reich vom moderaten Konstruktivismus als lerntheoretische Basis für die Arbeit in der Lernwerkstatt aus und verstehen Lernen als eigenverantwortlichen, sozialen, kumulativen und individuellen Prozess der Neukonstruktion von Welt (vgl. Reich 2008).
Auch wir unterscheiden sehr klar zwischen den Begriffen Lernwerkstatt als Raum und Lernwerkstattarbeit als pädagogische Umsetzung einer Begleitung von Lernprozessen, die in der Regel selbstständig, eigenverantwortlich und individuell verlaufen.

4.1 Was verstehen wir unter einer Lernwerkstatt?

Der Begriff „Lernwerkstatt" definiert einen real existierenden, anregungsreich gestalteten Raum, in dem es möglich ist relativ sanktions- und angstfrei am, eigenen Lernen zu werkeln' (vgl. Wedekind 2006, Albert 2000) und der sich durch folgende Eigenschaften auszeichnet:
Eine Lernwerkstatt

- hält Gegenstände bereit, die die Lernenden „irritieren", inspirieren, alle Sinne ansprechen und kreative Prozesse in Gang setzen.
- ist offen für die Vielfalt der Gestaltung der Lernimpulse.
- ermöglicht den unterschiedlich Lernenden individuelle Zugänge zu Lerninhalten.
- bietet Materialien und Werkzeuge zum unmittelbaren Experimentieren und zur kreativen Gestaltung der Lernergebnisse.

- bietet Gelegenheiten zur Kommunikation und zum individuellen Rückzug an.
- ist ein multifunktionaler Raum.
- dient als Raum für Ideenbörsen.
- bietet als Raum ausreichend Platz für die Realisierung unterschiedlicher individueller und gemeinsamer Aktionen“ (vgl. VeLW 2009, 9).

Mit einem Lernarrangement, das in der Regel gekennzeichnet ist durch eine „Please Touch-me-Atmosphäre“, entstehend aus mehr oder weniger vorstrukturierten Materialien oder auch irritierenden Angeboten und Impulsen, die zum Anfassen und Begreifen auffordern, regt eine Lernwerkstatt durch ihre räumliche Gestaltung zum Denken und Handeln an, schafft ein einladendes fragengenerierendes Lernmilieu und provoziert Lernende in ‚tastenden Versuchen’ sich einem Thema zu nähern. Je nach Bedürfnis, Interesse, Erfahrungen, Kenntnissen, Motiven der Lernenden und ihrer persönlichen Sinngebung und Bedeutsamkeit können sie sich diesem Thema nähern und sich selbstständig und eigenverantwortlich vertiefend damit auseinandersetzen. Lernergebnisse werden in der Lernwerkstatt als Lernspuren sichtbar und ergänzen die bereits vorhandenen Materialien und Impulse. Eine Lernwerkstatt stellt somit zugleich eine „aktive Sammlung“ (Ernst 1993) von didaktischen Ideen dar und trägt damit gleichzeitig zur Wertschätzung der Lernenden bei, indem sie ihnen Raum bietet für die Präsentation ihrer Lernergebnisse und -produkte.

4.2 Was verstehen wir unter Lernwerkstattarbeit?

Die Lernwerkstattarbeit wird als eine pädagogische Interaktion zwischen Lernenden und Lernbegleitung beschrieben. In der Regel wird Lernwerkstattarbeit in der Lernwerkstatt geleistet, kann aber durchaus auch in anderen Lernräumen außerhalb der Lernwerkstatt durchgeführt werden.
Am „eigenen Lernen werkeln“ (Albert 2000), sich als Lernende(r) zu erleben, darüber zu reflektieren und dabei begleitet zu werden, kennzeichnet das Lernen im Rahmen von Lernwerkstattarbeit. Eine Lernumgebung voller inspirierender Materialien, die zum Anfassen, Staunen und zum Entstehen von eigenen Fragen provoziert, ist eine wichtige hinreichende Bedingung für diese Art von individueller Weltbegegnung. Auch offene Fragestellungen oder provozierende Impulse, die persönliches Interesse bei den Lernenden auslösen und zu intensiven Diskussionen und Reflexionen führen, können Lernwerkstattarbeit initiieren und sie zugleich kennzeichnen. Eine professionelle Lernbegleitung, die ohne gekünstelte Didaktik empathisch die Suche nach der eigenen Frage und den Prozess der Beantwortung derselben begleitet und reflektiert, ist eine notwendige Bedingung für Lernwerkstattarbeit.

Die folgende Übersicht soll nur kurz die Rollenzuschreibungen der Interaktionspartner im Rahmen von Lernwerkstattarbeit verdeutlichen (vgl. Wedekind 2006):

Tab. 2: Rollenbeschreibung der Lernenden und Lernbegleiter*innen im Kontext von Lernwerkstattarbeit

Lernende	Lernbeleiter*innen
• lernen selbstbestimmt und eigenverantwortlich	• konzipieren, organisieren, arrangieren strukturieren Lernumgebungen
• lernen entsprechend ihrer Lernvoraussetzungen	• begleiten, beobachten, analysieren und reflektieren die Lernwege
• dürfen“ Fehler und Umwege machen	• beraten durch Hilfestellung und gemeinsame Fehlersuche im gemeinsam geteilten Denken
• gehen eigenen Ideen nach und bringen Erfahrungen ein	• geben Impulse/Anregungen, die offen sind und verschiedene Lernwege eröffnen
• lernen von und miteinander in wechselnden Gruppen	• ermöglichen das Lernen in Gruppen und fördert den Dialog der Lernenden untereinander
• gehen kreativ an die Bewältigung von Aufgaben heran	• ermutigen und ermöglichen verschiedene Lösungsweg zu suchen und zu gehen
• bringen sich als Expert*innen ein	• wertschätzen die Eigeninitiative und motivieren zum Einbringen der vorhandenen Expertisen
• lernen ihr eigenes Lernen zu beobachten und zu reflektieren	• entwickeln eine systematische und wertschätzende Rückmeldekultur

Die Lernwerkstatt der Alice Salomon Hochschule existiert seit 2009. In zwei jeweils etwa 120 qm großen Räumen werden Lernwerkstattangebote im Bereich des kreativen Schreibens, mathematischer und naturwissenschaftlich-technischer Bildung unterbreitet (http://www.ash-berlin.eu/studienangebot/lernwerkstatt). Die Lernwerkstattarbeit ist fest im Ausbildungscurriculum verankert und wird im Rahmen alternativer Prüfungsmethoden mit einbezogen (vgl. Studienordnung EBK 2011). Bei der Einrichtung des naturwissenschaftlich-technischen Lernwerk-stattraumes konnte zum großen Teil auf Materialien zurückgegriffen werden, die bereits in einem Lernlabor für die naturwissenschaftlich-technische Ausbildung zukünftiger Kindheitspädagog*innen erworben wurden. Die Lernwerkstatträume sind als multifunktionale Räume eingerichtet und in verschiedene Funktionsbereiche aufgeteilt.




Abb. 1: Einblicke in die Lernwerkstatt der Alice Salomon Hochschule Berlin Studierende und Kinder forschen zum Thema „Wasser“

Insbesondere der naturwissenschaftlich-technische Lernwerkstattraum steht ausschließlich für Lehrveranstaltungen, die das spezielle Arrangement der Lernmaterialien nutzen und Prinzipien der Lernwerkstattarbeit umsetzen, zur Verfügung. Im zweiten Raum werden – aus Raummangel in der Hochschule – neben Lernwerkstattangeboten auch reguläre Lehrveranstaltungen durchgeführt, die dieses Arrangement weniger nutzen. Vor allem der naturwissenschaftlich-technische Lernwerkstattraum wird multifunktional als Konsultationsort und Übungsraum für die Vorbereitungen von Lehrveranstaltungen von Studierenden und Lehrenden, als Fortbildungsveranstaltungsraum, zum Entwickeln von didaktischen Angeboten und für spezifische Beratungs- und Unterstützungsangebote für Studierende und Kolleg*innen aus Kitas und Grundschulen der Region genutzt.
Unter Beachtung der oben angeführten *institutionellen, räumlichen und strukturell-organisatorischen Aspekte* für eine inklusive Hochschule erfüllen die systematische Einbindung der Lernwerkstattarbeit in das Studium (in mindestens 4 Semestern werden Lernwerkstattseminare verpflichtend angeboten) und ihre feste materielle Verortung als eigenständige Lehr- und Lernräume die an eine inklusive Hochschule gestellten Anforderungen.
Auch auf der *gesellschaftlichen Ebene – Hochschulehre und -forschung* bietet die Lernwerkstatt vielfältige Möglichkeiten. Über Fortbildungsangebote und Beratungstätigkeiten werden Netzwerke in der Region aufgebaut und unterstützt. Studierende, die Lernwerk-statterfahrungen besitzen, tragen diese in Einrichtungen der Region, führen kleinere Forschungsprojekte – im Rahmen von Seminar oder BA-Arbeiten – durch und unterstützen damit Reformprozesse in Grundschulen und Kita

6 Zwei ausgewählte Beispiele aus den Lernwerkstattseminaren

Wie bereits oben kurz beschrieben, sollen Studierende in der Lernwerkstatt entsprechend ihrer persönlichen Voraussetzungen individuelle und vor allem ‚barrierefreie' Zugänge zu Studieninhalten finden. ‚Barrierefrei' ist in dieser Formulierung nicht als ‚materialisiertes Hindernis' zu verstehen, sondern vielmehr soll damit verdeutlicht werden, dass es sowohl individuelle Barrieren (Lebenslagen, Motive, Interessen, Vorerfahrungen, Kenntnisse, Bedürfnisse,...) als auch Barrieren in der Gestaltung von Interaktionen zwischen Lehrenden und Studierenden bzw. auch zwischen Studierenden selbst geben kann, die eine intensive Annäherung an Inhalte beeinträchtigen.

6.1 Beispiel 1: Das Modul „Naturwissenschaften und ihre spezifische Didaktik im Elementar- und Grundschulbereich"

Am Beispiel dieses Moduls sollen die Möglichkeiten von Lernwerk-stattarbeit dargestellt und Bezüge zu den in der Tabelle dargestellten inklusionsorientierter Wirkmechanismen hergestellt werden. Darüber hinaus soll deutlich gemacht werden, welche Potenzen sie für die Anbahnung und Entwicklung von professionellen Kompetenzen für die pädagogische Begleitung inklusiver Bildungsprozesse für künftige Pädagog*innen besitzt.
Zwei Seminare mit vier bzw. drei Semesterwochenstunden werden in diesem Modul zusammengefasst. Das erste Seminar wird im 3. und das folgende Seminar im 4. Semester als „Werkstattseminar" angeboten. Das erste Seminar hat zum Ziel, die Studierenden mit der Lernwerkstattarbeit und ihrer pädagogischen Philosophie vertraut zu machen, ihnen die Skepsis vor den Naturwissenschaften zu nehmen und Fähigkeiten anzubahnen, naturwissenschaftliche Bildungsprozesse zu planen, zu begleiten, zu analysieren und auszuwerten.
Die Seminarplanung sieht 14 Sitzungen vor. Mindestens acht Sitzungen davon führen die Studierenden – nach intensiver Konsultation mit dem Hochschullehrer – in eigener Verantwortung durch. Sie wählen selbst ein naturwissenschaftliches Thema aus, bearbeiten es sachanalytisch und methodisch und setzen es mit ihren Kommiliton*innen in Form einer „didaktischen Miniatur" (vgl. Wedekind 2013) um. Anschließend wird eine gemeinsame Reflexion durchgeführt, die in fünf Arbeitsschritten und in einer wertschätzenden und kritisch konstruktiven Rückmeldekultur erfolgt:

1. Die Durchführenden begründen ihre Themenauswahl.
2. Die Durchführenden stellen ihre angestrebten Ziele vor.
3. Die Durchführenden begründen die ausgewählten Methoden und den Aufbau der Lernumgebung und geben damit Einblick in ihr didaktisches Planen und Denken.

4. Die Kommiliton*innen reflektieren, wie sie das Lernarrangement und die Art der Lernbegleitung als Lernende erlebt und erfahren haben und was ihnen dabei widerfahren ist.
5. Der Dozent gibt eine Rückmeldung, fasst die Rückmeldungen der Studierenden zusammen, abstrahiert diese, indem sie in ausgewählte Theorien eingebunden werden.

Alle Studierenden erleben sich jeweils mindestens sieben Mal als Lernende, die von ihren Kommiliton*innen in einer vorbereiteten Lernumgebung eingeladen werden, sich intensiv mit einem naturwissenschaftlichen Thema zu befassen. Und sie erleben sich einmal in der Rolle als Lernbegleiter*in. Dieser Rollentransfer führt dazu, dass die Studierenden die Möglichkeit haben, jeweils aus der Perspektive der Interaktionspartner eines pädagogischen Prozesses diesen zu erleben und in der etwa 45 minütigen Reflexion über die Wirkungen pädagogischer Handlungen intensiv ins Gespräch zu kommen bzw. deren Wirksamkeit zu hinterfragen. Zentrale Voraussetzungen für professionelles inklusives Handeln wird damit sukzessive angebahnt und entwickelt.

> „Jede Veranstaltung endet mit einem intensiven Rückblick auf die Angebote. Dabei kommen sowohl die Durchführenden als auch die Teilnehmenden zu Wort. Die regen Diskussionen ermöglichen einen Perspektivwechsel; Selbst- und Fremdwahrnehmung können auf ihre Konvergenz oder auch Divergenz hin überprüft werden. Dabei wird oft deutlich, wo die eigenen Ansprüche liegen und wie weit man mitunter als angehender Pädagoge davon entfernt ist. Habe ich selbst als Durchführende Rücksicht auf die Lernenden genommen? Was habe ich aus welcher Motivation heraus vorbereitet? …
>
> Da jede/r der Studierenden im Laufe des Semesters sowohl Lehrende/r als auch Lernende/r ist, befinden wir uns auf einer gemeinsamen Ebene, auf welcher all die unterschiedlichen Empfindungen Raum haben, die uns während unseres Studiums beschäftigen“ (Westphal-Radisch 2012, 51)

Im zweiten Seminar des Moduls werden ausgewählte Theorien bearbeitet und unter dieser Prämisse jeweils zwei kleine Workshopangebote für Kita- und Grundschulkinder zu den im ersten Seminar bearbeiten naturwissenschaftlichen Themen in Eigenverantwortung der Studierenden durchgeführt. Die reflektierten Erfahrungen aus dem ersten Seminar stellen dafür die Grundlage dar. Auch diese Workshops werden intensiv ausgewertet und theoretisch hinterfragt. Aufgrund der Durchführung von Lernwerkstattarbeit in drei unterschiedlichen Settings (Angebot für Kommiliton*innen, Angebot für Kitakinder, Angebot für Grundschulkinder) wachsen das Selbstvertrauen der Studierenden und ihre Fähigkeiten, Lernprozesse zu planen, zu gestalten, zu begleiten, zu analysieren und auszuwerten. Dabei werden die Potenzen aber auch Grenzen einer ‚Ermöglichungsdidaktik', wie sie im Rahmen der Lernwerkstattarbeit angestrebt wird, diskutiert. Im

Prozess der Auswer-tung der kleinen Workshopsangebote eignen sich die Studierenden Handlungswissen an. Zugleich trägt diese Art von praxisorientierter Lehre dazu bei, Selbstwirksamkeit zu erleben und diese in den Reflexionen gemeinsam mit den Kommiliton*innen auszutauschen.

Was hat eine solche Seminargestaltung mit Inklusion zu tun und welche Bezüge zu den inklusionsorientierten Wirkmechanismen können identifiziert werden?

Eine Basis für Inklusion besteht darin, die Heterogenität als Chance und Bereicherung für die Gruppe anzuerkennen. Das geschieht nicht durch theoretische Unterweisung in Vorträgen und Literaturstudium. Vielmehr bedarf es, neben einer theoretischen Begründung, vor allem einer auf Erlebnissen begründeten reflektierten Erfahrung, die letztlich Verhalten und Handeln nachhaltig determiniert. Ganz besonders in der Ausbildung zukünftiger Pädagog*innen kommt es darauf an, diese Erfahrungen gemeinsam zu machen und zu reflektieren (vgl. Tippelt & Schmidt-Hertha 2013). In Bezug auf die subjektiven Aspekte inklusionorientierter Wirkmechanismen kann festgestellt werden, dass in diesem Interaktionskontext *„die Weisheit der Vielen“* (Haude & Volk 2015, 8, Tab. 1 im Text) und vor allem die kritische Auseinandersetzung mit der Lehrer*innenrolle als Begleiter*in einen sehr spannungsreichen Resonanzraum bietet. Denn die pädagogische Interaktion zwischen Hochschullehrenden und Studierenden ist selbst bereits ein sehr differenziertes pädagogisches Praxisfeld, welches vielfältige Möglich-keiten bietet, inklusive pädagogische Interaktion zu gestalten, zu erleben und auch immer wieder gemeinsam zu hinterfragen. Allerdings nur dann, wenn die Interagierenden sich ihrer Rolle – nämlich Lehrender/Lehrende oder Lernender/Lernende zu sein – bewusst sind und dies zugleich zum Gegenstand der Ausbildung machen. In der oben angeführten Tabelle 2 „Rollenbeschreibung der Lernenden und Lern-begleiter*innen im Kontext von Lernwerkstattarbeit“ wird deutlich, dass Lernwerkstätten einen sehr wirkungsvollen Raum für eine gelebte und erlebte Praxis der gegenseitigen Anerkennung und der gemeinsamen wertschätzenden Suche nach Antworten bieten. Sie schaffen gute Voraussetzungen dafür, dass die tradierten Rollenzuschreibungen verändert werden können und eine Begegnung zwischen Hochschulehrenden und Studierenden auf Augenhöhe möglich wird. Partizipation, Bereitschaft Verantwortung abzugeben und gleichsam auch anzunehmen, *„statt gegen etwas zu sein, für etwas zu sein und den Blick auf Stärken richten“* (ebd.) und die sich daraus ergebende Wertschätzung aller an der Interaktion beteiligter Partner*innen bilden dafür eine stabile Basis.

Im Folgenden sollen kurz Bezüge zu den oben dargestellten Aussagen zum Bereich der intra- und interpersonellen Ebene von Inklusion hergestellt werden:

- *Heterogenität als konstituierendes Merkmal von Bildungsprozessen wahrnehmen und Lehr- Lernangebote darauf abstimmen*

Bereits in der Planung der Seminarsitzungen können die Studierenden maßgeblich die Inhalte der einzelnen Sitzungen bestimmen. Naturwissenschaften sind in der Regel nicht beliebt und oft auch angstbesetzt. Mit der Einbeziehung der Studierenden in die Auswahl der zu behandelnden naturwissenschaftlichen Themen werden bereits in der Planungsphase des Seminars, die in der Regel in der ersten Seminar-sitzung stattfindet, die unterschiedlichen Interessenlagen, die Vorstellungen über den eigenen Anspruch an das Seminar und die Bedarfe einzelner Studierender berücksichtigt und als seminarbestimmendes Moment fixiert. In Bezug auf die inklusionsorientierten Wirkmecha-nismen geht es dabei darum, *„nicht auf Leistungsmessung und -beurteilung zu setzen“* (ebd.), sondern den Blick auf Barrierenabbau bezüglich der Inhalte , auf aktive Teilhabe zu richten und Partizipation bei der Wahl von Themen zu ermöglichen. *„Stärken und Interessen werden damit zum Ausgangspunkt pädagogischer Arbeit“* (ebd.). Heterogenität wird sichtbar, ohne dass sie in diesem Moment künstlich thematisiert werden mus Im Verlauf des Seminars werden in den Reflexionen Begründungen für die jeweilige Themenwahl von den Studierenden vorgetragen. Auch hier werden biografische Bezüge sichtbar und damit als Gründe für die Themenwahl transparent und nachvollziehbar für die Kommiliton*innen. Im Rückblick auf die Themenwahl und deren Begründung wird für die Studierenden zum einen die Bedeutung von Diversität für die Entstehung von Vielfalt ausgewählter Themen und damit für die Bereicherung des Seminars deutlich. Zum anderen werden die Fähigkeiten angebahnt, Interessen- und Lebenslagen anderer zu verstehen und zu achten (sozial-kognitive Empathie). Gleiches geschieht in den Reflexionsphasen der Seminare. Immer wieder erfahren die Studierenden, wie unterschiedlich ihre Angebote von ihren Kommiliton*innen wahrgenommen und reflektiert werden und wie unterschied-lich sie selbst als Lernende auf die Angebote ihrer Kommiliton*innen reagieren. Es geht nicht um das *‚Allein-Be-Lehren', sondern um das ‚Alle-Voneinander-Lernen'*, wie in der oben dargestellten Tabelle in der Gegen-überstellung der selektionsorietierten und inklusionsorientierten Wirk-mechanismen (ebd.) expliziert wird.

Diversität wird erfahrbar und zugleich konstituierend für die Planung der didaktischen Miniaturen[4].

4 Didaktische Miniaturen sind Lehrveranstaltungen, die von Studierenden in Absprache mit dem Dozenten vorbereitet, durchgeführt und ausgewertet werden. Sie beinhalten die Auseinadersetzung mit Theorien sowie deren didaktische Aufbereitung für die Kommiliton*innen und die gemeinsame Reflexion (vgl Wedekind 2013).

- *Übertragung von Eigenverantwortung, Identifikation mit dem Prinzip partnerschaftlicher und demokratische Bildung*

Mit der Entscheidung, ein Thema selbst zu wählen, übernehmen die Studierenden Verantwortung für sich und ihre Kommiliton*innen. Sie erfahren nahezu beiläufig dabei, dass Beteiligung einerseits die Übernahme von Verantwortung nach sich zieht, aber zugleich andererseits die Bereitschaft des Dozierenden verlangt, Verantwortung abzugeben und als Kooperationspartner vertrauensvoll den Prozess der Erarbeitung des Themas zu begleiten. Absprachen, Kompromisse und letztlich auch das Nachvollziehen der Wünsche und Vorstellungen anderer Studierender tragen dazu bei, dass bereits in der ersten Seminarsitzung die Bedeutung von Inklusion ohne jegliche theoretische Verortung erlebt und vielleicht auch schon erfahren werden konnte (individuelle Regulationsfähigkeit).

- *Prozess- /Ergebnisorientierung inklusiver Bildungsprozesse und Offenheit gegenüber sachlichen Evaluationen in professionellen Kontexten*

Speziell in den Reflexionsrunden erleben die Studierenden die Bedeut-samkeit von Selbstbildungsprozessen und deren Abhängigkeit von vielen Bedingungsfaktoren, die zum Teil in der eigenen Biografie (Interessenlagen, Bedürfnisse, Motive, ...) zu finden sind , aber auch durch äußere Umstände (pädagogisches Setting, Aufbau von Beziehungen zu Kommiliton*innen, die als Lernbegleiter*innen agieren, ansprechende Gestaltung von Lernumgebungen, ...) geprägt sein können. Es geht nicht um vorgegebene Curricularziele und Lernstandards, sondern um das Erreichen selbst gesetzter bzw. gemeinsamer Lernziele und der individuellen Auseinandersetzung mit den Bedingungen, die Lernen ermöglichen oder auch einschränken. Indem die Studierenden die determinierenden Bedingungen des Bildungsprozess sachlich evaluieren, können sie sich der zugrunde liegenden Heterogenität in der Gruppe nicht entziehen. Diversität wird nahezu von selbst zum Thema professioneller Selbstverständigung und inklusive Pädagogik eine Forderung, die sich aus dem Erlebten ergibt.

- *Barrierefreie Zugänge zu Inhalten ermöglichen*

Bei der Planung der didaktischen Miniaturen setzen sich die Studierenden in der Phase der Sachanalyse intensiv mit den fachlichen Inhalten ihres Themas auseinander und legen entsprechende Ziele fest. Anschließend entwickeln sie methodische Ideen zur Umsetzung. Bereits in dieser Phase versuchen sie unterschiedliche Zugänge zum Thema anzudenken. Spätestens dann, wenn die Studierenden über den Aufbau einer entsprechenden Lernumgebung beraten, beginnen sie sich intensiv mit der Heterogenität in ihrer Seminargruppe auseinander zu setzen. Während ein Studierender/eine Studierende eher den rationalen Zugang zum Thema sucht, braucht ein anderer Studierender/eine andere Studierende eher eine sinnliche Annäherung. Jemand benötigt klare Anweisungen, um einen Anfang zu fin-

den, wieder eine andere Person eher Raum für die selbstständige Erschließung und kreative Annäherung an das Thema. Mit einer Lernumgebung, die unter Beachtung dieser und weiterer differenter Aspekte individualisierten Lernens aufgebaut ist, werden Barrieren zur inhaltlichen Erschließung abgebaut. Die Möglichkeit den Lernweg, die Lernpartner, den Lernort und die Methoden zur Erschließung des Themas selbst auszuwählen, baut weitere Hindernisse/Barrieren für die individuelle Erschließung eines Themas ab. In der jeweils anschließenden Reflexion der didaktischen Miniatur werden diese Vorüberlegungen vorgestellt und deren Wirksamkeit von der Gruppe gespiegelt. In einem solchen pädagogischen Setting erleben und erfahren die Studierenden sehr intensiv, dass es nicht darum gehen kann gleiche Lerninhalte zur gleichen Zeit mit Hilfe einer Methode zu erreichen. Es geht vielmehr darum unter Beachtung der individuellen Besonderheiten, der Stärken und Interessen individualisierte Lernwege zu eröffnen und damit zugleich auch zu akzeptieren, dass Lerninhalte sehr individuell und differenziert angeeignet werden. Heterogenität und die pädagogische angemessene Antwort – inklusive Pädagogik – werden auf der Grundlage gemeinsamer Erfahrungen ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt

6.2 Beispiel 2: Das Modul Mathematik und ihre spezifische Didaktik im Elementar- und Primarbereich

Am Beispiel der zu erbringenden Prüfungsleistung im Modul „Mathematik und ihre spezifische Didaktik im Elementar- und Primarbereich" möchten wir das Potenzial alternativer Prüfungsmethoden im Rahmen der Lernwerkstattarbeit weiter vertiefen. Das Modul besteht aus einem vier Semesterwochenstunden umfassenden Seminar mit 16 Veranstaltungen im 4. Semester. Ziel des Seminars ist es, neben der Erarbeitung fachbezogener und fachdidaktischer Wissensbestände, vor allem, diese Wissensbestände zu nutzen, um sich fachlich fundiert zu Materialen, Programmen und Konzepten der frühen mathematischen Bildung zu positionieren und Bildungsangebote in diesem Bildungsbereich zu gestalten. Dies wird als Lernziel des Seminars auch bereits in der ersten Sitzung formuliert. Ebenfalls in der ersten Sitzung wird das Seminarkonzept, einschließlich der Anforderungen an den Leistungsnachweis vorgestellt und damit der Rahmen des gemeinsamen Lernens transparent gemacht. Als Prüfungsleistung besteht in diesem Seminar die Möglichkeit, in einer Kleingruppe eine Lernumgebung, in der die Kommiliton*innen ca. anderthalb Stunden selbst mathematisch tätig werden können, zu planen, durchzuführen und zu reflektieren sowie diesen Prozess zu dokumentieren und nochmals zusammenfassend zu reflektieren. Diese Vorgehensweise ist den Studierenden aus dem Modul „Naturwissenschaften und ihre spezifische Didaktik im Elementar- und Grundschulbereich" im 3. Semester vertraut. Für die Gestaltung der Lernumgebung können die Studierenden auf verschiedenste Materialien, Programme und Konzeptionen früher mathematischer

Bildung zurückgreifen, die ihnen in der zweiten Seminarsitzung kurz vorgestellt werden und als Material in der Lernwerkstatt vorhanden sind. Die Materialien/ Programme und Konzeptionen weisen einen unter-schiedlichen Grad an theoretischer Fundierung und Strukturierung auf. Das Angebot reicht vom Materialkoffer „Mengen, zählen, Zahlen (MZZ): Die Welt der Mathematik verstehen." (Krajewski u.a. 2007) über Materialien aus dem Projekt „mathe2000" oder dem Konzept „Gleiches Material in großer Menge" (Lee 2010) bis zu offenen Konzepten wie der „Rappel-Rechen-Kiste" aus der Zeitschrift für die Praxis in KiGa und KiTa. Entdeckungskiste.

Bevor die Studierenden sich für ein Material entscheiden und Arbeitsgruppen bilden, ermöglichen ihnen die ersten inhaltlichen Sitzungen individuelle Zugänge zu den Themen „Mathematik" und „frühe mathematische Bildung".

Die erste Sitzung widmet sich vollständig lernbiographischer Arbeit. Methodisch gestützt erkunden die Studierenden zunächst in Interviews, dann in Kleingruppen ihre (lern-)biographischen Erfahrungen mit Mathematik und dokumentieren sie auf Postern. Anschließend werden diese gemeinsam im Plenum vorgestellt und diskutiert. Die zweite Sitzung bietet Raum, aktiv – wieder in kleinen Gruppen – in der räumlichen Umgebung innerhalb und außerhalb der Hochschule nach mathematischen Spuren zu suchen. Diese werden von den Gruppen systematisiert, dokumentiert und vorgestellt. Diese Gruppen-präsentationen bieten das Fundament für die Erarbeitung einer fachwissenschaftlichen Definition von Mathematik – dem zentralen fachlichen Gegenstand der kommenden Wochen im Seminar. In den folgenden drei Wochen wird im Seminar mit unterschiedlichsten Methoden an einer grundlegenden gemeinsamen fachwissenschaftlichen Wissensbasis gearbeitet. Die Auseinandersetzung mit dem aktuellen Forschungsstand zu entwicklungs-, lern- und motivationspsychologischen Aspekten mathematikbezogener Bildungsprozesse bei Kindern mündet in der gemeinsamen Erarbeitung und Begründung von altersgemäßen mathematischen Bildungszielen und didaktischen Prinzipien. Parallel dazu haben die Studierenden Zeit, die bereitstehenden Materialien, Programme, Konzepte zu sichten und eine Auswahl für den Leistungsnachweis zu treffen.
Bereits im ersten Teil des Seminars wechseln traditionelle Unterrichtsphasen mit Phasen der stark an der Lernwerkstattarbeit orientierten Unterrichtsdidaktik. In den auf diesen ersten Seminarteil folgenden neun Wochen steht nun das Lernen in der Lernwerkstatt im Mittelpunkt des Seminargeschehen Die Planung dieser Werkstatt-einheiten obliegt jeweils einer Kleingruppe von Studierenden und ist Gegenstand der Prüfungsleistung. Diese umfasst: (1) Die praktische Umsetzung des jeweils ausgewählten Angebotes früher mathematischer Bildung in einer Lernumgebung, in der die Kommilitonen mathematisch tätig werden können. (2) Die

Begleitung der Kommiliton*innen bei der Exploration und dem Tätigsein in der Lernumgebung. (3) Die fundierte Moderation eines Fachgesprächs zu dem ausgewählten Material, Programm, Konzept, in dem die theoretischen Grundpositionen, didaktischen Prinzipien und angestrebten Bildungsziele erarbeitet werden. (4) Die Moderation der gemeinsamen Reflexion: Begründung der Themenwahl, der angestrebten Ziele, Gestaltung der Lernumgebung und der Reflexion durch die Kommiliton*innen sowie die schriftliche Dokumentation der didaktischen Miniatur und der Arbeitsergebnisse.
Die Erfahrungen in den durch die Studierenden vorbereiteten Lernumgebungen werden von der Dozentin in den Reflexionsrunden fachlich begleitet und durch weiteren Input zu Themen wie die Vielfalt von Entwicklungsverläufen, der Bedeutung von Sprache für Mathematik sowie fachdidaktischen Aspekten von Arithmetik, Geometrie und Sachrechnen angereichert.

Was hat diese Gestaltung der Prüfungsanforderung mit Inklusion zu tun? – Eine Reflexion der intendierten inklusionsorientierten Wirkmechanismen nach Haude & Volk

- *Heterogenität als konstituierendes Merkmal von Bildungsprozessen und Lehr-Lern-Angebote auf die Prüfungsangebote abstimmen*

Das Angebot verschiedener, bereits im Vorfeld zugänglicher Materialien, Programme und Konzepte früher mathematischer Bildung eröffnet den Studierenden die Möglichkeit, ein ihren Ressourcen, Interessen und Motivationslagen entsprechendes Thema für ihren Leistungsnachweis auszuwählen. Dieses soll aus ihrer Perspektive am besten dafür geeignet sein, ihr im Seminar erworbenes Wissen unter Beweis zu stellen. Die oben aufgezählten Teilanforderungen der Prüfungsleistung ermöglichen den Studierenden die Präsentation ihres Wissens auf unterschiedlichen Repräsentations- und Abstraktionsebenen und beschränkt sich dabei nicht auf das Wiedergeben von kurzfristig gelernten Informationen. Damit ist eine wichtige Voraussetzung für ein ressourcen- und kompetenzorientiertes Prüfen gegeben.

Reflexion der inklusionsorientierten Wirkmechanismen – subjektive Aspekte (vgl. Haude & Volk 2015, 8): Mit diesem kompetenzorientierten Prüfungsformat wird an den Stärken der Studierenden angeknüpft (*Blick auf die Stärken*, ebd.) und die Möglichkeit geboten, dass im Seminar erarbeitete Wissen (sowohl das fachliche theoretische als auch das erfahrungsbasierte) in eine Handlungsplanung zu überführen und mit den anderen zuteilen (*erst verstehen – dann verstanden werden*, ebd.). Dabei stehen die Studierenden zwar auch vor der Herausforderung eine Prüfung abzulegen, im Vordergrund steht aber sich zu positionieren – was möchte ich präsentieren (*statt gegen etwas zu sein* [Prüfung, d. A.], *für etwas zu sein* [Präsentation des erarbeiteten Wissens, d.A.], ebd.). Der Fokus der Vorbereitun-

gen liegen dann weniger auf dem Aspekt der Leistungsmessung und -beurteilung sondern auf dem eigenen aktiven Beitrag zum Seminar (*Teilhabe*, ebd.). Es geht also auch darum, mit den Einzelpräsentationen im Verlauf des Seminars ein Gesamtbild der erarbeiteten Inhalte zu schaffen (*Weisheit der Vielen*, ebd.).

- *Übertragung von Eigenverantwortung und Identifikation mit dem Prinzip partnerschaftlicher und demokratischer Bildung*

Diese Form des Leistungsnachweises ist in hohem Maße mit der Übernahme von Verantwortung für das eigene Lernen verbunden. Der Erfolg des Leistungsnachweises wird, neben der selbst verantworteten Qualität des fachlichen Inputs der Studierenden, auch von ihren persönlichen Ansprüchen bzgl. der Gestaltung und Umsetzung mitbestimmt. Dabei fordert die Gestaltung der didaktischen Miniatur sowohl die eigenen Regulationsfähigkeit als auch die sozial-kognitive Empathiefähigkeit der Studierenden für ihre Kommiliton*innen herau Die Studierenden werden in diesem Prüfungssetting zu Lernbegleiter*innen. In der Prüfungssituation agieren sie als Expert*innen für ihr Thema und die entsprechende didaktische Umsetzung. Die Dozent*innen sind dabei nicht primär als Prüfer*innen und Expert*innen präsent, sondern als beobachtende bzw. selbstlernende Akteure in der Werkstatt aktiv.

Reflexion der inklusionsorientierten Wirkmechanismen – inter-aktionale Aspekte (vgl. Haude & Volk 2015, 8): Das hier vorgestellte Prüfungsformat ermöglicht es den Studierenden sich für etwas zu begeistern (*begeistern, inspirieren, überzeugen*, ebd.). Die Aufgabe der Dozent*innen besteht im „*begleiten und anregen*“ (ebd.) und im „Resonanz geben“ und auch aktiv in „Resonanz zu gehen“ (ebd.) in einem Kontext in dem „*voneinander gelernt*“ wird (ebd.). Dabei bieten „*exemplarische Tiefgänge*“ genauso wie „*Irrtümer*“ Reibungspunkte für den fachlichen Austausch und das fachliche Wachsen und ermöglichen so ein“ *Lernen durch Partizipation [an selbstgewählten Themen, mit selbst definiertem Kontinuum von Passiv-und Aktiv-sein]*“ (ebd.)

- *Prozess- und Ergebnisorientierung inklusiver Bildungsprozesse und Offenheit gegenüber sachlicher Evaluation in professionellen Kontexten*

In der fachlichen Diskussion und der Reflexion der didaktischen Miniatur geht es konkret auch um die Prozesse und Kontexte, die die (Lern-) Erfahrung ermöglichten. Das als „Prüfungsthema“ gewählte Material, Projekt oder Konzept früher mathematischer Bildung wird so zum Rahmen und Gegenstand des Bildungsprozesse Die Reflexion der didaktischen Miniaturen kann als „*sachliche Evaluation*“ in einem professionellen Rahmen verstanden werden (Tippelt & Schmidt-Hertha 2013, 218). Dabei geht es sowohl um die inhaltliche Rekonstruktion des gewählten didaktischen Ansatzes als auch um die Rekonstruktion des pädago-

gischen Handelns in der didaktischen Miniatur. In einem Prozess des „*wechselseitigen Verstehens durch Nachvollziehen von individuellen Absichten*“ (Tippelt & Schmidt-Hertha 2013, 218) werden – auf Augenhöhe zwischen Lehrenden und Lernenden – fachliche Inhalte der Materialien, Programme und Konzepte aber auch Gelingensbedingungen pädagogischer Bildungsprozesse von den Prüflingen präsentiert, teilweise mit der Gruppe erarbeitet und zusammengefasst. Für die didaktische Miniatur erstellte Materialien hinterlassen „Lernspuren“ in der Werkstatt als sichtbares Resultat der Prüfungsvorbereitung.

Reflexion der inklusionsorientierten Wirkmechanismen – institut-ionelle Aspekte (vgl. Haude & Volk 2015, 8): Tatsächlich erfordert das hier vorgestellte Prüfungsformat „*Veränderungen*“ (ebd.) im Raum und in der Gruppe: Zum einen bedarf es der entsprechenden räumlichen Möglichkeiten und den Zugang zu Materialien, Projekten oder Konzepten früher mathematischer Bildung zum anderen setzt eine materialgestützte, interaktive Präsentationen die Bereitschaft der Gruppe voraus, sich auf die didaktische Miniatur der Kommiliton*innen einzulassen. Des Weiteren bedingt die Dokumentation der Präsentation zu Beurteilungszwecken Darstellungsformen die deutlich von klassischen Hausarbeiten oder Klausuren abweichen (*Portfolios*, ebd.). Insgesamt ermöglicht diese Vorgehensweise zum einen die „*Anpassung der Leistungserhebung an die Entwicklungsverläufe der Menschen*“ (ebd.) zum anderen bedingt dies „*hoch individualisierten sowie gemeinschaftsstiftenden, offenen Unterricht,* ebd.)

✕ *Barrierefreie Zugänge zu Inhalten ermöglichen*
Die Barrierefreiheit wird bei dieser Form der Prüfungsanforderung in zweierlei Hinsicht ermöglicht: Zum einen können die Studierenden den Zugang zum Material, Programm oder Konzept frei wählen, ebenso wie die Form der Präsentation, der Lernbegleitung, der Moderation des Fachgesprächs und der Reflexion. Zum anderen werden in der Lehr-Lernforschung belegte leistungsbeeinträchtigende Barrieren institutionalisierter Bildungsprozesse (vgl. z.B. Klauer/Leutner 2007, Helmke 2009) abgebaut: Die Herausforderung dieser Prüfungsanforderung ist nicht mit unter Stress gelerntem, kurzfristig abrufbereiten Wissen zu bewältigen, sondern erfordert – und ermöglicht gleichzeitig – eine intensive Auseinandersetzung mit den Materialien, Programmen, Konzepten früher mathematischer Bildung, dem aktuellen Wissens- stand zu frühen mathematischen Bildungsprozessen, den Bildungszielen sowie didaktischen Herangehensweisen und befördert damit die langfristige Verankerung im Gedächtni Die Möglichkeit, das Prüfungssetting selbst aktiv zu gestalten und in ihm eigenverantwortlich zu agieren, eröffnet die Erfahrung von Selbstwirksamkeit und Kompetenz und schafft damit aus motivationspsychologischer Perspektive eine Atmosphäre, in der sich vorhandene Kompetenzen der Studierenden entfalten können. Dies ist beispielsweise für Stu-

dierende mit angstbe stimmt lernmotiviertem Studienverhalten eine bedeutsame Unterstützung ihrer Motivationsregulation (vgl. Metzger u.a. 2012).

Reflexion der inklusionsorientierten Wirkmechanismen – gesamt-gesellschaftliche Aspekte (vgl. Haude & Volk 2015, 8): Im Rahmen dieses Prüfungsformates werden „*Stärken und Interessen als Ausgangspunkte pädagogischer Arbeit*" (ebd.) gewählt und dieses Prinzip für die Studierenden erfahrbar. Neben den hier deutlich herausgearbeiteten inklusionsorientierten Wirkmechanismen dieses Prüfungsformates nach Haug und Volk (2015, 8) kann sich das Konzept selbstverständlich nicht vollständig den selektionsorientierten Wirkmechanismen institutionalisierter Bildung entziehen (ebd.). Nichts desto trotz geht es um die Beurteilung, wie erfolgreich der Besuch des Seminars für die fachliche Qualifizierung der Studierenden war und zwar innerhalb einer von der Dozent*in definierten Rahmung. Der erfolgreiche Besuch des Seminars wird mit einer Note ausgewiesen, die sich an vorgegebenen *Curricularzielen* (ebd.) orientiert. Auch wenn natürlich für das Seminar in der Modulbeschreibung die zu erreichenden Bildungsziele und Kompetenzen eindeutig definiert werden, eröffnet die jedoch die dargestellte Herangehensweise die Möglichkeit, diese Lernziele „*selbst gesetzt*" (ebd.) und als „*gemeinsame*" (ebd.) Lernziele zu konkretisieren. Das gemeinsame Aushandeln, Planen und Umsetzen, das dieses Prüfungsformat bietet, bereitet die Studierenden auch darauf vor in „*multiprofessionellen*" (ebd.) Kontexten zu agieren und sensibilisiert für „*Intersektionalität*" (ebd.) und „*soziales Verständnis von sich wandelnden komplexen Identäten*" (ebd.) in sozialen Interaktionen.

7 Zusammenfassung

Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit in der Ausbildung zukünftiger Pädagog*innen bieten vielfältige Möglichkeiten, Inklusion als immanenten Gegenstand pädagogischer Interaktionen und professioneller Kompetenzaneignung zu thematisieren, zu problematisieren und vor allem zu realisieren. Als gelebte, erlebte und reflektierte Wirklichkeit wertschätzender Interaktionsprozesse trägt Lernwerkstattarbeit in der von uns dargestellten Weise dazu bei, inklusive Pädagogik nicht nur als Vision und Glaubensbekenntnis in der Ausbildung zu thematisieren, sondern als machbare und lohnenswerte Erneuerung pädagogischer Praxis nachhaltig in den Haltungen und Handlungen zukünftiger Pädagog*innen zu verankern. In Abwandlung einer Aussage von Hartmut von Hentig (1993, 218) zum Thema Demokratieerziehung hier folgende abschließende Bemerkung: „*An* **Inklusion** („Demokratie" wurde von den Autor*innen im Zitat durch „Inklusion ersetzt") *kann nur glauben, wer erlebt hat, dass sie hält, was sie verspricht, dass sie*

möglich ist. Sie verspricht, dass meine Stimme in den gemeinsamen Angelegenheiten gehört wird – wirklich gehört wird.“

Literatur

Albers, Timm (2011): Mittendrin statt nur dabei. Inklusion in Krippe und Kindergarten. München: Ernst Reinhardt.

Albert, Christine (2000): Lernwerkstatt Kindergarten. Neuwied, Kriftel: Berlin.

Allemann-Ghionda, Christina (2013): Bildung für alle, Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven. Paderborn: Ferdinand Schöningh.

Boban, Ines; Kruschel, Robert & Wetzel, Anja (2013): Doing Inclusion – radikal und expansiv. In: Dorrance & Dannenbeck (Hrsg.) (2013): Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 72-84.

Burow, Olaf-Axel (2013): Positive Pädagogik: Mit der Weisheit der Vielfalt zur inklusiven Schule. In: Dorrance & Dannenbeck (Hrsg.) (2013): Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 27-41.

CHE Consult GmbH (Hrsg.) (2012): Studienrelevante Diversität. Kurzbeschreibung einer Methodik und von ermittelten Studierendentypen. CHE Consult GmbH: Gütersloh.

Döbert, Hans & Weishaupt, Horst (Hrsg.) (2013): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster: Waxmann.

Ernst, Karin (1993): „Lernwerkstätten eine Übersicht.“ In: Karin Ernst & Hartmut Wedekind (Hrsg.): Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich, Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 91. Frankfurt.

Feuser, Georg (2008): Integration. In: Sabine Lingenauber (Hrsg.). Handlexikon der Integrationspädagogik. Bochum: Projekt-Verlag, 103-107.

Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.) (2009): Natur-Wissen schaffen, Bd. 2: Frühe mathematische Bildung. Troisdorf: Bildungsverlag EIN.

Graf, Johanna & Weigl, Erich (2012): KlasseTeam: Hilfe zur Selbsthilfe für Lehrkräfte an einer inklusiven Schule. In: Klaus Metzger & Erich Weigl (Hrsg.): Inklusion – praxisorientiert. Didaktische und methodische Anregungen. Erprobte Modelle und Materialien. Für alle Jahrgangsstufen. Berlin: Cornelsen, 33-48.

Gronemeyer, Marianne (2009): Die Macht der Bedürfnisse. Überfluss und Knappheit. 2. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Haug, Peter (2008): Inklusion als Herausforderung der Politik im internationalen Kontext. In: Max Kreutzer & Borgunn Ytterhus (Hrsg.): „Dabei sein ist nicht alle“. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München: Reinhardt, 36-51.

Haude, Christin & Volk, Sabrina (2014): Inklusion in der Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Orientierungsfragen für die Selbstevaluation von Ausbildungseinrichtungen. Stiftung Universität Hildesheim. Paderborn: Bonifatius GmbH, Druck-Buch-Verlag.

Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. 2. aktual. Aufl. Seelze-Velber: Kallmeyer.

Hentig, Hartmut v. (1993): Die Schule neu denken. München, Wien: Carl Hauser Verlag.

Klauer, Karl Josef & Leutner, Detlev (2007): Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.

Klein, Ferdinand (2010): Inklusive Erziehungs- und Bildungsarbeit in der Kita. Heilpädagogische Grundlagen und Praxishilfen. Troisdorf: Bildungsverlag EIN

Klemm, Klaus & Preuss-Lausitz, Ulf (2012): Was ist guter inklusiver Unterricht? In: Klaus Metzger & Erich Weigl (Hrsg.): Inklusion – praxisorientiert. Didaktische und methodische Anregungen. Erprobte Modelle und Materialien. Für alle Jahrgangsstufen. Berlin: Cornelsen, 20, 28ff.

Krajewski, Kristin; Nieding, Gerhild & Schneider, Wolfgang (2007): Förderboxen für KiTa und Anfangsunterricht: KiTa-Förderboxen: Mengen, zählen, Zahlen (MZZ): Die Welt der Mathematik verstehen. Koffer mit Fördermaterialien und Handreichungen. Berlin: Cornelsen.

Krappmann, Lothar (2012): Das Recht auf Bildung in der frühen Kindheit – ein weltweiter Wandel. Vortrag im Rahmen der Frühpädagogischen Abendvorlesung an der Alice-Salomon Hochschule Berlin. 10.05.2012.

Lee, Kerensa (2010): Kinder erfinden Mathematik. Gestaltendes Tätigsein mit gleichem Material in großer Menge. Weimar: Verl. Das Netz.

Metzger, Christiane; Schulmeister, Rolf & Martens, Thomas (2012): Motivation und Lehrorganisation als Element von Lernkultur. Zeitschrift für HS-Entwicklung. Jg. 7, Nr. 3, 36-50.

Nentwig-Gesemann, Iris; Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Harms, Henriette & Richter, Sandra (2011): Professionelle Haltung – Identität der Fachkraft für die Arbeit mit Kindern in den ersten drei Lebensjahren. Bd. 24. Eine Expertise der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogischer Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

Prengel, Annedore (2010): Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen. WIFF Expertise. Bd. 5. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

Reich, Kersten (2008): Konstruktivistische Didaktik: Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. Beltz

Sulzer, Annika & Wagner, Petra (2011): Inklusion in Kindertageseinrichtungen – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. WIFF Expertise. Bd. 15. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.

Tippelt, Rudolf; Reupold, Andrea; Strobel, Claudia & Kuwan, Helmut (2009): Lernende Region – Netzwerke gestalten. Bielefeld: Bertelsmann.

Tippelt, Rudolf & Schmidt-Hertha, Bernhard (2013): Inklusion im Hochschulbereich. In: Hans Döbert & Horst Weishaupt (Hrsg.) (2013): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster: Waxmann, 203-229.

Treber, Monika (2011): Vielfalt und Inklusion als Herausforderung einer Pädagogik der Kindheit. In: Sabine Jungk, Monika Treber & Monika Willenbring (Hrsg.): Bildung in Vielfalt. Inklusive Pädagogik der Vielfalt. Freiburg: FEL Verlag, 13-25.

VeLW (Hrsg.) (2009): Positionspapier des Verbundes europäischer Lernwerkstätten (VeLW) e.V. zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit, Berlin.

Wedekind, Hartmut (2006): „Didaktische Räume – Lernwerkstätten – Orte einer basisorientierten Bildungsinnovativation." In: Gruppe & Spiel, H. 4/2006.

Wedekind, Hartmut (2007): „Lernwerkstätten. Übungsräme für demokratisches Handeln." In: Grundschulunterricht H. 3/2007. Oldenbourg Schulverlag GmbH.

Wedekind, Hartmut (2011): „Eine Geschichte mit Zukunft." In Grundschule H. 6/2011. Westermann Verlag.

Wedekind, Hartmut (2013): Lernwerkstätten in Hochschulen – Orte für forschendes Lernen, die Theorie fragwürdig und Praxis erleb- und theoretische hinterfragbar machen. In: Hendrik Coelen & Barbara Müller-Naendrup (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden, 22ff.

Westphal-Radisch, Tabea (2012): Vom Reflektieren eigener Erfahrungen zum bewussten pädagogischen Handeln. In: alice-Magazin der Alice Salomon Hochschule, H. 23/2012, Berlin.

Wocken, Hans (2009): Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und -pädagogik. Ein Beitrag aus der Tagung: Unterricht in heterogenen Klassen (Teil 2). Module zur Heterogenität. Bad Boll, 14.-16.12.2009. Online verfügbar unter: http://www.ev-akademie-boll.de/fileadmin/res/otg/501909-Wocken.pdf.

Stefan Bree

Vielfältig, merkwürdig und ungewiss – Auf dem Weg zu einer inklusiven Didaktik in der Hochschulausbildung

1 Einleitung

Die Verwirklichung von Inklusion in der Frühpädagogik hat eine ganze Reihe von Facetten und verändert bestehende pädagogische Strukturen und Haltungen. Wenn von frühkindlicher Bildung die Rede ist, bezieht sich Inklusion allgemein auf eine uneingeschränkte Teilhabe und Gemeinsamkeit aller Kinder in einer frühpädagogischen Institution. Das klingt im pädagogischen Alltagsverständnis noch einfach: Klar, bei uns sind alle willkommen; wir grenzen keinen aus. Inklusion bedeutet aber mehr als das Vermeiden von Exklusion. Es geht vor allem um die Kompetenz, andere Sicht- und Lebensweisen vorbehaltlos anzuerkennen und wertschätzend mit allen Abweichungen von gewohnten Deutungsmustern und Klischees umzugehen. Es lebe die Differenz – das ist leichter gesagt als getan.
Im Kern meint Inklusion nämlich die elementare Fähigkeit zur wechselseitigen Anerkennung des Verschiedenen als eine reflexive Bewegung zwischen Annäherung und Abgrenzung (Prengel 2010). Diese abstrakte Beschreibung deutet auf die Komplexität des Phänomens und hat es „in sich“. Blickt man nämlich auf Herausforderungen des kindheitspädagogischen Feldes, zeigt sich eine komplexe Heterogenität unterschiedlicher Akteur*innen, Kontexte und Themen. Bedeutsam sind hier nicht nur Unterscheidungen nach Alter, der individuellen Entwicklung, der sozialen Lage, des Geschlechts, der sexuellen Orientierung, der Kultur, der Sprache oder der Religion. Mindestens ebenso bedeutsam sind die Deutungsmuster gegenüber der besonderen Lernkultur von Kindern und der Frage, wie Kinder, Fachkräfte und Eltern dabei reflexiv und wechselseitig mit Unterschiedlichkeit umgehen. Inklusion thematisiert kindliche Konstruktionsweisen nicht defizitär sondern ressourcen- und prozessorientiert, dialogisch sowie im Hinblick auf eine expansive Entfaltung kindlicher Potentiale. Der Kopf ist rund damit das Denken seine Richtung ändern kann (Picabia). Das Erleben von Andersartigkeit ist für pädagogische Fachkräfte Alltag, das gelingen inklusiven Handelns bleibt vor dem Hintergrund gewohnter Praktiken und Perspektiven hingegen oft schwierig.

Inklusive Pädagogik stellt eine ganze Reihe didaktischer Traditionen infrage, wie etwa die Diskussion in der Sonderpädagogik schon lange zeigt (Werning & Lütje-Klose 2003). Gefordert ist eine professionelle Haltung, die Fachkräfte befähigt mit Andersartigkeit, Vielfalt und Unabgeschlossenheit pädagogischer Prozesse im Alltag durchgängig umzugehen. Das meint etwa neugierig auf Ungewohntes zuzugehen und didaktische Differenzierungen in heterogenen Gruppen zu gestalten. Der *Index für Inklusion* spricht diesbezüglich von einer Veränderung der Einrichtungskultur, von Leitbildern und pädagogischen Haltungen. Angestrebt wird eine frühpädagogische Praxis, in denen alle Barrieren für das Spiel und das gemeinsame Lernen abgebaut werden (Booth et al. 2010).

Moss und Urban fordern zur Umsetzung einer für Vielfalt offenen und dynamischen Bildungskultur neben den notwendigen politischen und strukturellen Maßnahmen vor allem eine radikale Umkehr in der Haltung und im Bildungsverständnis, in der Orientierungen und Praktiken demokratisch, dialogorientiert und experimentell angelegt sind. In diesem konsequent konstruktivistischen Bildungsverständnis meint »Experimentierung« eine Pädagogik, die Kinder und Erwachsene in erster Linie dazu anregen soll, gemeinsam Wirklichkeiten zu erfinden. Wissen soll nicht einfach reproduziert bzw. nur individuell konstruiert werden (Moss 2009; Moss & Urban 2010). Didaktisch ergibt sich damit eine Orientierung an ästhetischer Praxis in dialogischer Lerngemeinschaft. Ein Beispiel, das in diesem Zusammenhang vielfach Erwähnung findet, ist die Reggiopädagogik. Ihr didaktisches Theorem der »Hundert Sprachen« zeigt das Potenzial von Kindern, ihre Welt vielfältig und gemeinsam zu konstruieren (Prengel 2010; Schäfer 2009; Göhlich 1997; Gandini 1997 u.a.). Dieser Ansatz weist eine hohe Affinität zu den Theoremen der Heterogenität und Inklusion auf und verknüpft ästhetische Praxis mit der Aufmerksamkeit für Vielfalt und Prozessartigkeit (Prengel 2010; Pleger, 2011; Stenger 2010). In diesem didaktischen Verständnis werden Kindern multimediale, forschende und projektförmige Lernformen ermöglicht, in denen sich das individuelle und das soziale Lernen wechselseitig ergänzen. Damit wird eine einseitige Ausrichtung auf individuelles Lernen vermieden (vgl. Brandes 2009). Die Akteur*innen lernen in Gruppen, sind dialogorientiert und bewegen sich offen in anregungsreichen Lernumwelten. Pädagogische Prozesse werden auf der Grundlage von Beobachtung und wertschätzenden Interaktionen begleitet und gefördert (u.a. Viernickel 2008; König 2009). Es stellt sich in diesem Zusammenhang auch die Frage, welchen Einfluss die dingliche Umwelt auf die Bildungsweisen von Kindern hat.

2 Die Phänomenologie des schöpferischen Denkens

Phänomenologische und gestalttheoretische Ansätze zeigen nicht nur wie Materialien auf uns wirken, sondern wie durch leiblich-sinnliche Interaktion mit der Umwelt Sinn, Kultur und Sprache entstehen. Wir lernen nicht nur etwas über Dinge, sondern vor allem mit den Dingen und durch die Dinge: Sie lösen etwas aus in uns, sie sprechen uns an, sie sind im Zusammenspiel mit den sozialen Beziehungen die Grundlage unserer Entwicklung (vgl. Stieve 2008). In den ersten Lebensjahren haben Kinder das Bedürfnis fortwährend mit dem symbolischen Überschuss ihrer Umgebung zu spielen, um die Welt kennen zu lernen und Sinn zu (er-)finden. Kinder entdecken und untersuchen spielerisch Phänomene in ihrer Umgebung. Zufällig auftretende Ereignisse werden neugierig registriert, Abläufe beobachtet und interpretiert. Fortwährend nehmen Kinder Zusammenhänge zwischen Ursache und Wirkung wahr ebenso wie die Möglichkeit ihre Welt zu ordnen, zu gestalten und neu zu erfinden. Derartige Erfahrungs- und Handlungsformen verweisen auf Strukturmomente ästhetischer Erfahrung als ein entdeckendes Lernen und schöpferisches Denken in der frühen Kindheit.
Künstler*innen sprechen hier von einer offenen „Interaktion" mit dem Material, in der sich überraschende, nicht vorhersehbare Lösungen ergeben. Das Material wird spielerisch handelnd erfahren, es „antwortet", „ordnet sich unter" oder „stellt Fragen". Im Umgang mit dem Material, bei dem bewusste und unbewusste Wahrnehmungszustände einander ablösen, wird Neue Bedeutung entdeckt und gestaltet (Brater 2010). Designer*innen untersuchen Material nach unterschiedlichen Kriterien, indem sie etwa Materialformen assoziativ und analytisch zerlegen, gruppieren und neu zusammenstellen. Sie zeichnen das Material, experimentieren mit seinen Eigenschaften und Wirkungen (Poschauko & Poschauko 2010). Ästhetische Untersuchungsformen dieser Art bildeten die Grundlage des propädeutischen Unterrichts am Weimarer Bauhaus schon vor 90 Jahren (Wick 2000). Künstler*innen, Designer*innen und Kinder arbeiten aus jeweils unterschiedlicher Perspektive spielerisch und systematisch mit dem Appell der Dinge. Und: „Die Erfindungskraft einer Kultur hat sehr viel damit zu tun, wie viel von der Kindheit wach gehalten wird." (Waldenfels 2000, 180). Das Thema Inklusion und ihre Didaktik als spielerischer Umgang mit vielfältigem Sinn und Bedeutung bewegt sich also nicht nur im pädagogischen Feld, sondern berührt die Grundlagen unserer Kultur. Wenn wir nach Lösungen für die Einführung einer inklusiven Bildungsarbeit suchen, geht es auch darum wie eine Didaktik gestaltet wird, die derartige Formen kindlicher Weltaneignung aufgreift und für die Frühpädagogik nutzbar macht.

3 Von der Sache aus denken und Geschichten erfinden

Hier ein Beispiel: Eine Gruppe vier- bis fünfjähriger Kinder der Michelangelo preschool aus Reggio Emilia besucht einen von zahlreichen Säulen geprägten leeren Ausstellungsraum des städtischen Malaguzzi Centers (vgl. Reggio Children 2009, 79ff.). Während der Begehung bemerken die Kinder an der Decke – dort, wo die Säulen in die Decke münden – dunkle Spalten. Diese schmalen, höhlenartigen Zwischenräume regen sie an darüber zu spekulieren, wer oder was sich dort verborgen halten könnte. Sie vermuten einen Marienkäfer und stellen verschiedene Theorien darüber auf, wie er in diesen Spalten lebt und was er dort tun könnte.

> »Der Marienkäfer ist so klein wie wir. Vielleicht denkt er, dass wir Riesen sind, genauso wie für uns der Raum wie ein Riese ist, der schläft«, mutmaßt Andrea mit einem doppelten Größenvergleich und einer Riesen-Metapher. Mateo stellt die Theorie auf, dass der Marienkäfer bei seinen Bewegungen Spuren hinterlässt, die man verfolgen könne, um zu entdecken, wie er sich verhält. Das veranlasst die Pädagoginnen, den Kindern vorzuschlagen, die mögliche Reiseroute des Marienkäfers mit einem roten Wollfaden zu rekonstruieren. Die vermuteten Bewegungen des Käfers werden daraufhin Schritt für Schritt mit dem Faden »nachgezeichnet«. (ebd.)[1] Besondere Orte markieren die Kinder mit selbst gezeichneten Marienkäferbildchen und verteilen sie im ganzen Raum.

In der Interaktion mit den Kindern unterscheiden die Fachkräfte hier nicht zwischen »richtig« und »falsch«. Sie liefern auch keine fertigen Erklärungen sondern intervenieren auf der Handlungs- und Vorstellungsebene der Kinder und bieten Impulse an, die anregen, sich selbsttätig mit den Phänomenen auseinanderzusetzen.[2]

In der nächsten Phase des Projekts vertiefen die Kinder ihr Thema mit unterschiedlichen Medien. Bei der Analyse von Erscheinungsweisen und Besonderheiten des Marienkäfers nutzen sie traditionelle und digitale Sprachen, Fotografien oder Bücher. Dabei entstehen detaillierte Zeichnungen am Computer, mit denen die Kinder formale und individuelle Aspekte ihres fiktiven Freundes, dem Marienkäfer, beschreiben. Anschließend wollen die Kinder ihre bisherigen Erkenntnisse vertiefen, indem sie ein maßstabgetreues Papiermodell auf der Grundlage eines echten Bauplans herstellen, der ihnen von den Erzieher*innen zur Verfügung gestellt wird. Sie zeichnen einen Grundriss anhand des Plans, stellen Säulen und

---

1 Das Original ist Englisch. Übersetzung Stefan Bree

2 Göhlich interpretiert eine vergleichbare Dialogsequenz zwischen Kindern und Fachkräften in „Alles hat einen Schatten außer den Ameisen" in diesem Sinn. „Die Pädagogin kommentiert nicht mittels der Unterscheidung „richtig" oder „falsch", sondern interveniert mittels eigener handelnder Auseinandersetzung mit dem Phänomen (welche zudem den Gegenstand nicht zerlegt, sondern dessen Eigenart in der Umrahmung unterstreicht und somit selbst Passivität mitführt. Und bietet den Kindern so ein Vorbild dafür, sich selbst tätig und leidend mit dem Phänomen auseinanderzusetzen." (Göhlich 2006; 201, Reggio Children 2002)

Wände aus Papier her und rekonstruieren jeden einzelnen Schritt der Reiseroute mit dem roten Faden noch einmal nach. Alle Arbeitsschritte führen die Kinder detailgenau aus und ergänzen sie mit Fotografien, die am ersten Tag aufgenommen wurden.
Die Kinder gehen hier wie Architekt*innen oder Designer*innen vor: Nach der ausführlichen Recherche mit Begehung, Zeichnungen, Fotos und Plänen werden Modelle gebaut und diskutiert. Die Rekonstruktion mittels des dreidimensionalen Modells wird anschließend von einer virtuellen Rekonstruktion mit dem Beamer begleitet: Fotografien der Begehungssituation werden mit dem Modell verglichen und von den Kindern kommentiert. Nach dem Vergleich mit dem Modell werden Fotos und Kommentare am Computer zu einem Storyboard verarbeitet, das die Reiseroute des Marienkäfers und die Hypothesen der Kinder detailliert nachzeichnet, kommentiert und illustriert.
Hier ein Ausschnitt aus den Kommentaren der multimedial gestalteten Lerngeschichte*:*

> „Er tarnt sich. Er tarnt sich auf der Säule. Jemand könnte denken, dass die schwarzen Flecken Schmutz sind … Er kann sich im schwarzen Kasten verstecken … Aber das ist das elektrische System, dann wird er elektrifiziert!“

Eine lebendige Geschichte, die reale und erfundene Elemente spannungsreich miteinander verknüpft und den Wissensdurst der Kinder vergrößert. Sie interessieren sich nun vor allem dafür, wie der Käfer sich fortbewegt und fragen sich, wie er eigentlich fliegen kann. Also untersuchen sie zunächst mit einer Lupe die Flügel echter Marienkäfer und fragen sich, wie sie ergonomisch »funktionieren«. Zunächst rekonstruieren die Kinder nun die Bewegungsabläufe mittels Zeichnungen der einzelnen Flügelsegmente, die sie ausschneiden und zu Bewegungsstudien montieren. Im zweiten Schritt ihrer ergonomischen Untersuchung rekonstruieren die Kinder die Bewegungsphasen per Computer, um ihre Hypothesen zu überprüfen und grafisch zu verfeinern.
So entsteht eine anschauliche Studie der Bewegungsphasen eines Marienkäferflügelschlags – multimedial montiert, analog gezeichnet und seriell zusammengestellt. Am Ende des Projektes entwerfen die Kinder aus Blättern, Stöcken, Steinen, Gräsern und Borke einen Lebensraum für ihren Marienkäfer. Sie sind der Meinung, dass die Betonsäule, an deren oberen Ende sie die Wohnung des Marienkäfers vermuten, viel zu kahl ist. »Wir können ein paar Sachen an die Säule tun und mit Strippe festmachen«, schlägt Andrea vor. Die Kinder diskutieren, wie sie die Materialien an der Säule befestigen könnten, damit sie nicht herunterfallen. Schließlich kommt Alessia auf die Idee, Fotos auf die Säule zu kleben. Anschließend wird diese Struktur abfotografiert und ein großes Digitalfoto hergestellt, das wie eine Fototapete um die Säule gewickelt werden kann. Durch diesen fotografischen Projektabschluss verwandelten die Kinder die Säule in ihr »most beautiful house«, das sie später dem Mallaguzzi Center schenken.

4 Inklusion als Möglichkeitsraum

Den Kindern wird es in diesem Projekt ermöglicht, ihre kreativen und ästhetischen Potenziale mehrdimensional zu entfalten – als Bewegung und Spurensuche, durch sprachliche Dialoge, als Zeichnung, Computergrafik, Bildgeschichte, Materialcollage, Fotografie, naturwissenschaftliche Studie oder als Architekturmodell in einer zeitlich, räumlich und medial reich strukturierten Umgebung. Gelebte Vielfalt unterschiedlicher Perspektiven und didaktischer Herangehensweisen. Ihre Wahrnehmungen, Empfindungen und Gedanken können die Kinder zu den unterschiedlichsten Konzepten am selben Thema verdichten, indem sie sich über ihre Erfahrungen austauschen und ihre Ideen mit Unterstützung der Erwachsenen in »Hundert Sprachen« ästhetisch und rational ausdrücken. Dieses Vorgehen entspricht explizit den für das Spiel beschrieben Kriterien einer inklusiven Didaktik, wie sie etwa von Booth benannt werden (Booth 2010).
Erkennbar waren vielfach Überschneidungen von Fantasie und Realität, das Sammeln von Material und Wissen ebenso wie das Zerlegen, Montieren und Collagieren als Herauslösen von Dingen aus dem gewohnten Zusammenhang. In den verschiedenen Zugängen traten vielfältige Spannungsbögen auf, in denen die Kinder staunten, sich identifizierten, sich vom Alltäglichen distanzierten um neue, andersartige Wirklichkeiten zu erfinden. Aus dem zufällig entdeckten und spielerischen Sich-Einlassen auf die Reiseroute eines Marienkäfers wurde eine systematische Spurensuche – etwa durch die Kombination einer Rekonstruktion des Insektenflugs in den verschiedenen Bewegungsphasen mit der von den Kindern erfundenen Geschichte und anderen medialen Gestaltungsweisen (Jansa 2005). Pädagog*innen, die sich mit den Kindern in einer Lerngemeinschaft befinden, verhalten sich dialogorientiert, partnerschaftlich und damit professionell. In Formen wertschätzender Interaktion geben sie den Kindern die Möglichkeit, eigene Ideen und Ausdrucksweisen zu entwickeln. Außerdem sorgen sie für eine differenzierte und anregungsreiche Lernumgebung, in der die Impulse der Kinder behutsam, achtungsvoll und geschickt ergänzt, aber nicht ersetzt werden (Andres & Laewen 2006, Stenger 2008). Eine derart professionelle Begleitung setzt eine hohe fachliche Kompetenz im Umgang mit unterschiedlichen Medien und Wissensformen sowie ein sensibles didaktisches Gespür für die Differenz zwischen instruktiven Momenten und der Eigenaktivität der Kinder voraus. In einer derartig anregungsreichen Didaktik von Medien, wertschätzend begleitenden Erwachsenen, Räumen und Materialien kann die inklusive Vielfalt von kindlichen Potentialen eigenständig und experimentell von A – Z durchbuchstabiert werden.

5 Ästhetische Forschung

Im Ansatz der ästhetischen Forschung finden sich ähnliche Gesichtspunkte (Kämpf-Jansen 2002, Blohm & Heil 2011). Das Konzept für die pädagogische Arbeit an Hochschulen und Schulen bewegt sich im Spannungsfeld von Alltagserfahrung, Kunst und Wissenschaft. Aspekte dieses Konzeptes sind mit Blick auf die oben genannten Beispiele und die Besonderheiten der frühkindlichen Bildung als *elementare ästhetische Forschung* auf die Kindheitspädagogik übertragbar wie:

- die Neugier, das Staunen und Fragen;
- das Anknüpfen an Alltagsphänomenen;
- die Anpassung von Verfahren aus Kunst, Design und Wissenschaft an die Bildungsweise von Kindern;
- der multimedialer Ausdruck in „100 Sprachen“;
- der Gestaltungsprozesse als Dialog mit Menschen und Dingen;
- die Erkenntnisprozesse als ergebnisoffene Suchbewegungen;
- das genaue Beobachten und Dokumentieren der Prozesse;
- die Themen der Kinder werden aufgegriffen und projektförmig bearbeitet;
- sowie die anregende Umgebung und wertschätzende Begleitung.

Eine derartig elementare Form ästhetischer Forschung kommt der dynamischen Perspektive von Kindern mit ihrem „Anfängergeist“ entgegen (vgl. Schäfer 2010a, Bree 2012).

6 Kindheitspädagogische Didaktik

Schon Wagenschein wies darauf hin, dass es weniger darum geht, Fragen aus der Erwachsenenperspektive zu beantworten, sondern Kinder dabei zu unterstützen selbst Antworten zu finden. Nichts schadet der Vorstellungskraft und Sprachfähigkeit von Kindern so sehr wie das Ersetzen durch vermeintlich „richtige Antworten“. Kindliches Denken ist nicht kindisch. Es ist ein erwachendes, erwachsendes und erwartendes Denken (Wagenschein 1971). Ganz in diesem Sinn wurden die Prämissen der elementaren Bildung in den letzten zehn Jahren verändert. Bildungs- und Orientierungspläne fordern unisono die Stärkung kindlicher Eigenständigkeit durch wertschätzend begleitete Selbstbildung und Ko-Konstruktion der Akteur*innen quer durch alle Bildungsbereiche. Man setzt auf individuelle Potenziale statt auf normiertes Wissen. Dementsprechend verschiebt sich der Fokus von der Ziel- zur Möglichkeitsorientierung (Schäfer 2010 b). Analog geht es um Formen indirekter Didaktik in anregenden Umgebungen mit indirekten Impulsen (Liegele 2011). Themen von Kindern sollen nicht einfach ersetzt, sondern behutsam und zumutend erweitert werden (Andres & Laewen 2006). Das Ver-

hältnis von Eigenaktivität und Anregung muss passen. In der Praxis überwiegen allerdings immer noch instruktive Interaktionsstile zwischen Pädagog*innen und Kindern. Es fehlen Gespräche, die durch eine fragend-unterstützende Haltung gekennzeichnet sind und einen didaktischen Rahmen gestalten, der es ermöglicht Impulse von Kindern kommunikativ aufzunehmen, sie zu unterstützen sowie ihr Denken und Handeln eigenständig weiterzuführen. Dabei spielt die *Dosierung* der sprachlichen Impulse (Dialogqualität) und die Frage des *richtigen* Zeitpunktes eine entscheidende Rolle (Scaffolding) (König 2009, Hopf 2012). Das Konzept der Selbstbildung wird dabei oft einseitig auf einzelne Kinder bezogen, das Bildungspotential in Kindergruppen wird unterschätzt (Brandes 2008).

7 Die Lernwerkstatt als Herausforderung für eine inklusive Hochschuldidaktik

Das Modell der Lernwerkstatt thematisiert und realisiert eine inklusive Bildungsarbeit, so wie sie gerade beschrieben wurde. Für Lernwerkstätten und ihre Didaktik an Hochschulen leitend ist die Idee, dass Studierende des Lehramts oder der Kindheitspädagogik aktiv, entdeckend und problem-orientiert lernen sollten, um mit Kindern eine andere Pädagogik gestalten zu können (Ernst 1990, Ernst & Wedekind 1993, Wedekind 2011). Hier ist ein Ort, in dem kindliche Bildungsperspektiven anschaulich rekonstruiert und theoriegeleitet reflektiert werden. Dabei wird grundlegend zwischen den pädagogischen Prozessen und dem gestalteten Raum unterschieden. Es handelt sich um ein dynamisches Zusammenspiel unterschiedlicher Qualitätsdimensionen. Die Lernenden, die Lehrenden, der Raum, das Material und die Nachhaltigkeit bilden ein Zusammenwirkendes Gesamtsystem (VeLW 2009). Die lerntheoretische Grundlage bildet ein moderates konstruktivistisches Lernverständnis (Reich 2008). Lernen ist demnach aktiv, individuell, kumulativ, sozial, situativ und selbstreguliert. Entsprechend werden die Kriterien für die unterschiedlichen Rollen von Lehrenden und Lernenden, die dafür erforderliche Raumgestaltung und die Sicherung der Nachhaltigkeit des Lernangebots festgelegt. Eine umfangreiche Materialsammlung in ansprechend gestalteten Räumen hat beispielsweise geringere Effekte, wenn sie nicht mit einer entsprechenden Lern- und Reflexionskultur verbunden wird. Auf Seiten der Lernenden spielt die Möglichkeit, eigene Fragen zu stellen und ihnen nachgehen zu können, die entscheidende Rolle. Lehrende sollten kontinuierlich, wertschätzend und reflexiv begleiten, weniger belehren und bewerten. Mit Blick auf die Hochschulstrukturen ist entscheidend, wie gut die Werkstattarbeit modular vernetzt, akzeptiert und in das Portfolio eines Studienganges eingebettet ist.

8 Theorie und Praxis

Berufliche Qualifikationsprofile für Kindheitspädagog*innen beschreiben Kompetenzen dafür, Praxisprobleme methodengeleitet untersuchen und theoriegeleitet interpretieren zu können, um pädagogisches handeln reflexiv an die Bildungsweisen und Bildungsbedarfe von Kindern anpassen zu können (vgl. DQR 2011, Fröhlich-Gildhoff u.a. 2014). Kindheitspädagogische Studiengänge an Hochschulen thematisieren entsprechend die Frage, wie sensitives und responsives pädagogisches Handeln reflexiv umgesetzt werden kann. Dabei werden Fragen danach aufgeworfen, wie der Kompetenzerwerb so gestaltet werden kann, das ein wechselseitiger Transfer zwischen Wissenschaftswissen und Handlungswissen für Studierende plausibel wird und fallbezogen im Spannungsfeld von Praxis, Lehre und Forschung erprobt werden kann (Rabe-Kleberg 2008, Nentwig-Gesemann 2008).

Im Zusammenhang damit steht auch die Diskussion zum Verhältnis von entdeckendem und forschendem Lernen. Oft wird polarisiert, zum Beispiel durch abgrenzende Unterscheidung zwischen didaktischem Handlungswissen (Lernwerkstattbezug) und forschendem Lernen als Wissenschaftswissen (Forschungswerkstatt). Zielführend scheint die Entwicklung einer reflexiven Kultur des Fragens und Differenzierens mit der Kompetenz zu wechselnden Bezugnahmen auf beide Perspektiven. Dies erfordert allerdings entsprechende Lernkulturen bspw. als Kombinationen von Lern- und Forschungswerkstatt. Hier wird das Spannungsfeld von Handlungs- und Wissenschaftsbezug thematisiert und mit Blick auf die berufliche Praxis anwendbar gemacht. Wissenschaft wird dann als sozialer Prozess erfahrbar, in dem Studierende typische Phasen eines Forschungsprozesses durchlaufen, in denen praxisrelevante Fragestellungen methodengeleitet untersucht werden (Huber 2009). Ein berufsfeldspezifisches Verständnis forschenden Lernens orientiert sich dabei an Formen der Praxisforschung (Koch-Prieve & Thiele 2009).

Bedeutsam für das Thema Inklusion ist vor allem auch, wie Studierende lernen im Spannungsfeld von fachdidaktischem und biografischen Wissen pädagogisches Handeln mit Blick auf kindgemäße Lernsituationen selbstreflexiv zu gestalten, etwa in dem sie in didaktischen Prozessen zwischen der Perspektive von Kindern und ihrer eigenen Perspektive unterscheiden können (Anders et al. 2013). Beschäftigungsfähigkeit bei BA-Studiengängen wird erreicht, wenn eine Balance zwischen wissenschaftlichem Wissen, episodisch-biografischem Wissen und berufsfeldbezogenem Handlungswissen hergestellt wird (Buschfeld, Dilger & Lilienthal 2010).

9 Die ästhetische Werkstatt und das ästhetische Labor

Für die didaktischen Module des Studiengangs „Bildung und Erziehung in der Kindheit“ an der HAWK Hildesheim wurde eine ästhetische Werkstatt als Seminarraum und ein ästhetisches Labor für didaktische Versuche mit Kindern und Erwachsenen eingerichtet. Dabei ergeben sich vielfältige Verknüpfungen etwa mit dem Modul „Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen“ und dem Modul „Empirische sozial- und Kindheitsforschung“ (vgl. Modulhandbuch HAWK 2011). In enger Kooperation mit dem Projekt LernKultour der HAWK, Kindertageseinrichtungen der Stadt Hildesheim sowie Akteur*innen der Region (nifbe)[3] werden regelmäßig Workshops, Spielnachmittage und Beratungen durchgeführt. Das Werkstattmodell verknüpft unterschiedliche Perspektiven für die Hochschuldidaktik:

- elementare ästhetische Erfahrungen als Fokus für alle Bildungsbereiche,
- das Prinzip der Lernwerkstatt in entsprechend gestalteten Seminarräumen,
- das forschende Lernen in spezifischen Lehr-Lern-Formaten.



Abb. 1: Einblicke in die ästhetische Werkstatt

3 Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung

Die ästhetische Werkstatt (60 qm) ist ein Seminarraum mit einer umfangreichen Materialsammlung, didaktischem Material und Medien. Das ästhetische Labor (60 qm) ist ein Seminarraum in unmittelbarer Nähe mit einer großen Teppichfläche, einer Materialsammlung und einem mobilen Lichtstudio. Die umgebenden Flurflächen werden für Ausstellungen (Sprechende Wände mit Projektdokumentationen) und für die Arbeitsergebnisse Studierender genutzt. Modelle didaktischer Materialien, Spielgeräte sowie Modelle für Raumkonzepte werden in den Werkstätten der Fakultäten Architektur, Holzingenieurwesen und Design angefertigt. Die Herstellung von Vielfalt und Unterschiedlichkeit von Perspektiven ist dabei ein wichtiger Orientierungspunkt.

10 Die Sammlung

Knochen, Korken, Plastik, Holz, Knöpfe, Tierpräparate, Insekten, Metalle, Draht, Gummi, Seile, Pappkartons, Acrylglas, Röhren.... Die umfangreichen Materialsammlungen und das, was sie als elementare ästhetische Erschließung, als entdeckendes und forschendes Lernen ermöglichen und herausfordern sind das verbindende didaktische Prinzip. Die systematische Vielfalt, der Umfang, die Heterogenität und Bedeutungsoffenheit des Materials provoziert elementare Perspektiven des Denkens und Handelns. Ergänzt werden die etwa 80 Materialsammlungen durch verschiedene Werkzeuge und bildnerisches Material wie Farben, Kreiden, Stifte, Ton, Knete und Klebstoffe. Medien wie Lichtkästen, OH-Projektoren, alte Plattenspieler, Föns, Taschenlampen und ein Semesterapparat (Kunst, Naturwissenschaft und Didaktik). Materialien und Medien können in unterschiedlichen Kombinationen für alle Bildungsbereiche genutzt werden. Die Präsentationsformen bei Übungen lehnen sich an elementare ästhetische Praktiken an und lenken die Aufmerksamkeit durch ein ausgewogenes Verhältnis von Ordnung und Komplexität. Die Vielfalt von Materialien, Themen, Perspektiven und Medien stellt eine wesentliche Voraussetzung für die Verwirklichung inklusiver Didaktik dar.

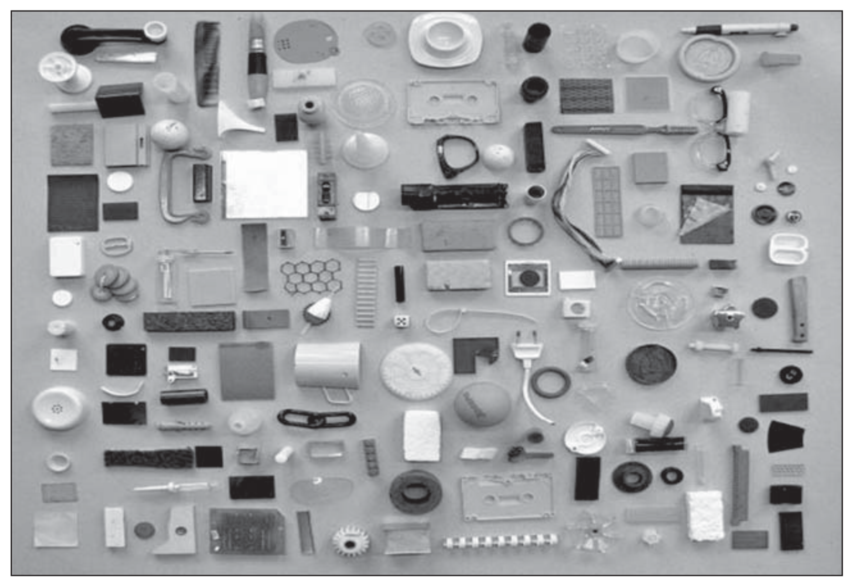


Abb. 2: Materialsammlung: Ordnung und Komplexität

11 Der didaktische Rahmen

Wie kann man hochschulische Lernumgebungen didaktisch so gestalten, damit der inklusive Gehalt kindlicher Bildungsweisen besser verstanden wird? Den Schwerpunkt der Arbeit in der ästhetischen Werkstatt und im ästhetischen Labor bildet die Rekonstruktion kindlicher Bildungsweisen und didaktischer Ansätze als Kombination ästhetischer Praxis mit den jeweiligen Materialien, Medien, fachtheoretischen und biografischen Bezügen. Um Lernphasen zu strukturieren, gibt es instruktive Momente: zwei bis drei Vorträge pro Seminar. Fragen und eine Materialauswahl mit entsprechenden Aufgaben und theoretischen Bausteinen sind vorgegeben. Sie werden in Kleingruppen bearbeitet und im Plenum diskutiert. Raumgestaltung und didaktische Inszenierung werden jeweils Themen und Fragestellungen angepasst.
In offen strukturierten Phasen bearbeiten Studierende eigene Fragen. Diese Phasen werden beratend begleitet, Ergebnisse im Plenum diskutiert. Intuitive Deutungsmuster und Handlungsroutinen – etwa im Hinblick auf das Verhältnis zum Scheitern, zur Neugier, zum Experimentieren oder Gestalten – werden episodisch-biografisch thematisiert und reflektiert. Daraus ergeben sich fachdidaktische Diskussionen zum Verhältnis von Instruktion und Konstruktion, von individuellem

und gruppenspezifischen Lernen, zu inklusiven Lernformen usw. Die Arbeitsphasen werden i.d.R. fotografisch dokumentiert. Angelehnt an das Format der didaktischen Miniatur erarbeiten, präsentieren und diskutieren die Studierenden in allen Seminartypen Projekte in einer Kombination fachwissenschaftlicher und didaktischer Perspektiven (Zeyer & Welzel 2006, Wedekind 2011). Exemplarisch werden Projekte auf dem Flur als sprechende Wände präsentiert. Im 2. Semester legen die Studierenden im didaktischen Modul ein Lernportfolio an, in denen Lernfortschritte theoriebasiert reflektiert werden. Im 3. Semester kann ein Teil der Studierenden in kleinen Forschungsgruppen methodengeleitete Versuche mit Kindern durchführen.

Zusammenfassend geht es darum, Studierende eine möglichst dichte „Teilnahme" am kindlichen Erfahrungshabitus zu ermöglichen und ein inklusives didaktisches Handeln zu üben. Das oben beschriebene reflektierte Spannungsfeld von theoretischem, episodisch-biografischem und didaktischem Handlungswissen wird systematisch bearbeitet. Wie kann man sich das konkret vorstellen? Die folgenden Beispiele geben einen Einblick in die Vielfalt der ästhetischen Seminarpraxis.[4]

12 12Meter Murmelbahn

In der ästhetischen Werkstatt finden die Studierenden eine umfangreiche Sammlung von Röhren und Schienen aus Pappe, Plastik und Metall sowie unterschiedlich schwere und große Murmeln und Kugeln, Stative, Leitern, Klebeband, Strippe und Werkzeug vor. Sie bekommen folgende Aufgabe: „Konstruieren Sie in zwei Stunden eine Murmelbahn, die mindestens 12 Meter lang ist und einen Höhenunterschied von 3 Metern überwindet." Der Prozess wird begleitend fotografiert. Eine Auswahl der Bilder wird zu Beginn der Reflexionsphase an der Wand befestigt. Beim Ordnen der Fotografien und beim Zuordnen fachtheoretischer Überlegungen werten die Studierenden ihre Erfahrungen aus. Sie reflektieren Fragen nach kausalem Denken, Problemlösungsstrategien, entdeckendem Lernen sowie elementaren mathematischen oder naturwissenschaftlichen Phänomenen. Die Perspektivendifferenz zwischen Kindern und Erwachsenen wird ebenso thematisiert wie der Unterschied zwischen Handlungsperspektive und theoretischer Perspektive und der eigene biografische Hintergrund zum Thema technisch-naturwissenschaftliche Bildung.

4 Hier kann nur eine kleine Auswahl der umfänglichen ästhetischen Praxis und Hochschuldidaktik dargestellt werden.

13 Konstruktionslandschaften

Im Zusammenhang mit der phänomenologisch orientierten Vertiefung klassischer didaktischer Konzepte werden die Effekte unterschiedlicher Materialgruppen vergleichend untersucht, zum Beispiel

- Materialgruppen in jeweils gleicher Größe, Art und großer Menge (Kapplabausteine, Holzwürfel, Eisbecher);
- Material unterschiedlicher Gruppen, Beschaffenheit und Größe, überwiegend aus Abfallmaterial (Papprohrstücke, Plastikverpackungen, Holzabfälle);
- Unterschiedliches Material einer Gruppe in großer Menge (Kronenkorken, Knöpfe, Teebeutelanhänger, Plastikverschlüsse)

Studierende erfahren hier, wie und warum Bildungsprozesse durch die Materialauswahl im Sinne einer indirekten Didaktik „gezielt" herausgefordert werden kann. Hier wird bspw. deutlich, dass

- unterschiedliches Material einer Gruppe wie Knöpfe eher das Sortieren und Klassifizieren;
- verschiedenes Material unterschiedlicher Gruppen eher das entdeckende Lernen und technisch-physikalische Experimentieren;
- sowie große Mengen eines Materials gleicher Gruppe eher symmetrische Formen und bildnerische Prozesse provoziert (vgl. Kerensa Lee 2011);



Abb. 3: Konstruktionslandschaften

14 Lichtlandschaften

Licht hat drei Wahrnehmungsdimensionen und ist daher sowohl als naturwissenschaftliches als auch bildnerisches Phänomen interessant: Es ist in Zeit und Raum gleichzeitig erfahrbar, es wirkt emotional und macht Raum erlebbar. Es strukturiert und verfremdet seine Umgebung als grafisches Ereignis und erzeugt eine komplexe atmosphärische Stimmung, die für Bildungsprozesse wertvoll ist. Licht regt die Verknüpfung von Fantasie und Realität, zwischen Erfinden und Denken an. Mehrere Gruppen experimentieren mit transparenten Materialien an zunächst drei Lichtkästen und fünfmal zwei OH-Projektoren. Zur Verfügung stehen: eine Sammlung großer Mengen Farbfolien, kleinteilige Abfälle aus der Kunststoffproduktion, Muggelsteine, alte Brillen, Struktur gebende Materialien. Es geht zunächst darum, die Wirkung der unterschiedlichen Lichtmedien auf ihr Wahrnehmungs- und Gestaltungspotential hin zu untersuchen (vgl. a. Reggio Children 1998, Jansa 2012). Aufgabenstellung z.B:

- Offene Aufgabe: Experimentieren Sie längere Zeit mit allen Materialien, Medien und möglichen Lichteffekten.
- Gezielte Aufgabe: Erfinden Sie eine kurze Geschichte aus der Perspektive des Materials. Halten Sie Ihre Erfahrungen und Beobachtungen fest (Plakate)
- Reflexion: Übertragen Sie Ihre Erfahrungen auf jeweils andere Medien und Situationen (Fenster, Plastikmüll usw.)



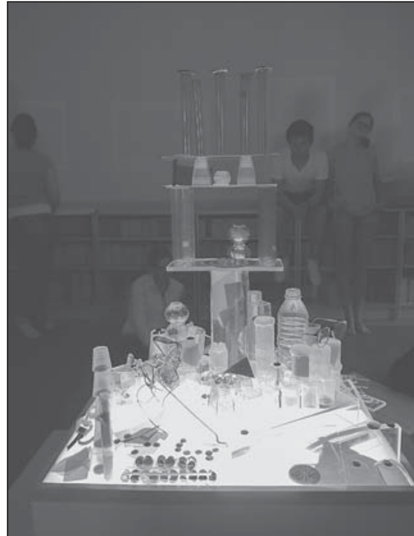


Abb. 4: Lichtlandschaften

Vergleichende Materialversuche werden entsprechend auch mit anderen Materialgruppen durchgeführt, wie etwa mit Plastikmüll zum Thema Transparenz, Oberfläche und Form (vgl. Reggio Children 2003).

15 Forschendes Lernen

Methodengeleitete Versuche mit Kindern im ästhetischen Labor ermöglichen das Üben forschenden Lernens mit Blick auf phänomenologische und didaktische Perspektiven. Für die empirische Auswertung wurde ein Leitfaden entworfen, der z.B. Hinweise zur Beobachtungsform, zur Hypothesenbildung, zu technischen Voraussetzungen, zur Raumgestaltung, zur Datenauswertung, zur Präsentation und zu Gütekriterien qualitativer Forschung enthält. Im Forschungsmodul wird das Videomaterial interpretativ in einem Feldpartitur-Design qualitativ bearbeitet (Moritz 2014) Die Studierenden arbeiten selbsttätig, werden von erfahrenen Tutor*innen begleitet und verknüpfen ihr Projekt mit den Inhalten der beiden Bezugsseminare (Didaktik/Forschung). Dieses Format kann man als analoge Form des forschenden Lernens beschreiben, denn die Studierenden üben die Anwendung von Methodenwissen im Unterschied zu didaktischen Handlungsperspektiven. Die Ergebnisse werden am Semesterende mit jeweils unterschiedlichen Schwerpunkten im didaktischen Modul und Forschungsmodul vorgestellt.

16 Ästhetische Forschung

In einem interdisziplinären Seminar von Kindheitspädagog*innen, Produktdesigner*innen und Physiotherapeut*innen bilden Materialstudien den Ausgangspunkt für die Entwicklung von Spielmaterial. Die systematische Erschließung eines Materials und die mediale Bearbeitung durch mehrfachen Perspektivenwechsel lehnen sich eng an designspezifische und physiotherapeutische Verfahren an, die es ermöglichen, Gestaltungs- und Handlungsabläufe zu systematisieren, Materialeigenschaften zu erforschen und theoretisch zu reflektieren (Theorie der Hand, Bewegungs- und Handlungsanalysen sowie Materialstudien). Die Studierenden untersuchen etwa ausführlich den Vorgang des Bearbeitens von Knete und des Biegens von Draht. In diesen Übungen lassen sich Grundlagen für das Verstehen elementarer sensorischer, motorischer und kognitiver Phänomene und die damit zusammenhängende Grundlegung der sprachlichen Entwicklung durch Leiberfahrungen zeigen. So müssen Studierende etwa den Vorgang des Knetens und Biegens jeweils zunächst bewusst wahrnehmen. Anschließend gestalten sie materialbezogen Fantasieformen, rekonstruieren die jeweiligen Bewegungs- und Gestaltungsabläufe zeichnerisch mit Unterstützung von Videosequenzen und

Fotografien. Schlussendlich werden die Gestaltungserfahrungen in einer Greif- und Knetgeschichte verdichtet, die jeweils aus der Materialperspektive entwickelt wird. Durch diese mehrperspektivische Erforschung von Materialien und Gestaltungsweisen werden elementare Perspektiven von Kindern erfahrbar und sichtbar gemacht. In der Folge beobachten Studierende Kinder selektiv im Alltag, wie etwa Hände, Arme und Körper beim Spiel mit unterschiedlichen Materialien zusammenwirken. Die Ergebnisse dieser elementaren Bewegungs- und Handlungsstudien dienen dazu, das Thema des Kindes zu erfahren, seinen Entwicklungsstand einzuschätzen, Gestaltungsideen zu entwickeln, sie in Zeichnungen und Modelle umzusetzen und dann schrittweise einen Prototyp für ein Spielzeug oder Gebrauchsgegenstand herzustellen.

17 Zusammenfassung

Im Hinblick auf den ästhetischen Schwerpunkt und die damit verbundene kindheitspädagogische Perspektive zeigt sich die Stärke des Ansatzes. Das Modell verbindet dynamisch entdeckendes und forschendes Lernen mit elementar ausgerichteten Formen ästhetischer Forschung in einem inklusiven Spannungsfeld unterschiedlicher Perspektiven. Ein fundiertes didaktisches Wissen über inklusive Bildungsarbeit wird nachhaltig aufgebaut, wenn es sich im Spannungsfeld von reflexivem Denken, praktischem Experimentieren und imaginativen Gestalten als mehrdimensionale Differenzerfahrung bewegt.

- Vielfältige Sammlungen mit bedeutungsoffenen Materialien, angeleitete Versuche und selbstgesteuerte Untersuchungen, didaktische Miniaturen, Portfolioarbeit, theoretische Reflexionen und Projektdokumentationen als Sprechende Wände unterstützen Studierende dabei, die Perspektive von Kindern zu verstehen.
- Die Irritation gewohnter Deutungs- und Handlungsmuster vor dem Hintergrund der eigenen Lernbiografie verbessert die Chance, eine reflexive Kultur des Wahrnehmens und Fragens auszubilden.
- In Lernphasen, die sich an Formen des forschenden Lernens orientieren (methodengeleitete Versuche mit Kindern) können die Studierenden ihr wissenschaftliches Wissen vertiefen und mit anderen Wissensformen verknüpfen. So wird insgesamt die Differenz zwischen Alltagswissen, Halbwissen und Selbstwahrnehmung in verschiedenen Perspektiven mit unterschiedlichen Medien und Ausdrucksformen bearbeitbar.

Die bisherigen Erfahrungen aus Prüfungen deuten darauf hin, dass Studierende, die alle Lernformen kombiniert haben, deutlich mehr wissen, didaktische Zusammenhänge in ihrer Vielfalt und prozessartigkeit besser verstehen und Praxisprobleme prägnanter analysieren können.

18 Ausblick

Das vorgestellte Modell verweist auf die Stärke von Hochschulen die ihre Perspektive im Bereich der angewandten Wissenschaften sehen. Im Gegensatz zu den Schwerpunktsetzungen in einem generalisierten Pädagogikstudium bieten sie eine kindheitspädagogische Fokussierung an, in der Forschung und begleitete Praxis ineinandergreifen können (vgl. Stieve 2013). Der kindheitspädagogische Diskurs zur Akademisierung sollte zudem die Chancen nicht unterschätzen, die eine Verknüpfung wissenschaftlicher und künstlerischer Perspektiven gerade auch für das Thema Inklusion bietet. Sensitive, responsive und reflexive Haltungen als Merkmale professioneller Orientierungsqualität beziehen sich auf die Fähigkeit, materielle Umwelten und pädagogische Prozesse partizipativ gestalten und reflexiv nutzen zu können.

Andererseits fehlen bislang weitgehend belastbare Erkenntnisse über Reichweite und Nachhaltigkeit von ästhetischen Lernwerkstattmodellen. Wirkungsstudien etwa zu Transfereffekten künstlerischer Bildung sind umstritten, da eindeutige Kausalbeziehungen zwischen bildnerischer Praxis und kognitiven Fortschritten häufig mit einfachen Zusammenhängen zwischen Lernangebot und Lernvoraussetzung verwechselt werden (Rittelmeyer 2006, Rat für Kulturelle Bildung 2013). Und die Gefahr ist sicher groß den eigenen „Wirksamkeitsmythen" zu erliegen – das kann auch für das vorvorgestellte Modell nicht ausgeschlossen werden. Um belastbare Aussagen treffen zu können, sind mehrdimensionale Analysen der Lehr-Lern-Phasen erforderlich, die z.B. feld- und kompetenztheoretisch begründet werden. Forschungsarbeiten, welche auch die *Wirkung von Materialien und Gestaltungsverfahren* im Hinblick auf spezifische Bildungseffekte untersuchen sind eher selten.[5] Darüber hinaus wären Gender- und inklusionsspezifische Untersuchungen eine der nächsten Entwicklungsaufgaben für Lernwerkstätten an Hochschulen.

Literatur

Anders, Yvonne; Hardy, Illonca; Pauen, Sabina & Steffensky, Mirjam (2013): Zieldimensionen naturwissenschaftlicher Bildung im Kita-Alter und ihre Messung. In: Anders, Hardy, Pauen, Ramseger, Sodian & Steffensky (2013): Wissenschaftliche Untersuchungen zur Arbeit der Stiftung ‚Haus der kleinen Forscher'. Schaffhausen: Schubi.

Andres, Beate & Laewen, Hans-Joachim (2006): Arbeitshilfe für Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Stuttgart.

Blohm, Manfred & Heil, Christine (2012): Was ist Ästhetische Forschung? In: Leuschner & Knoke (Hrsg.): Selbst entdecken ist die Kunst. Ästhetische Forschung in der Schule. München: kopaed.

Booth, Tony; Ainscow, Mel & Kingston, Denise (2010): Index für Inklusion (Tageseinrichtungen für Kinder). Spiel, Lernen und Partizipation in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln. Frankfurt a.M.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.

5 Ausnahmen z.B.: Forman 1994; Dunker 1999, Tinguely u.a. 2013

Brandes, Holger (2008): Selbstbildung in Kindergruppen. München: Reinhardt.
Brater, Michael; Freygarten, Sandrea; Rahmann, Elke & Rainer, Marlies (2011): Kunst als Handeln – Handeln als Kunst. Was Arbeitsleben und Berufsbildung von Künstlern lernen können. Bielefeld: Bertelsmann.
Bree, Stefan (2007): Künstlerische Wahrnehmungs- und Produktionsweisen – Ein Entwicklungsraum für das Lernen von Subjekten und Organisationen. Hannover: Expressum.
Bree, Stefan (2012): Hundert Sprachen braucht´s – Didaktik als Möglichkeitsraum. In: Förster, Hammes Di Bernardo & Wünsche (Hrsg.): Dialog gestalten. Kommunikation im pädagogischen Kontext. Berlin: pfv.
Buschfeld, Detlef; Dilger, Bernadette & Lilienthal, Jonas (2010): Forschungsorientiertes Lehren und Lernen in wirtschaftswissenschaftlichen Bachelor-Studiengängen. Zeitschrift für Hochschulentwicklung Jg. 5, Nr. 2, 63-86.
DQR – Deutscher Qualifikationsrahmen (2011): http://www.dqr.de
Duncker, Ludwig; Frohberg, Michaela & Zierfuss, Maren (1999): Sammeln als ästhetische Praxis des Kindes. In: Neuss, Norbert (Hrsg.): Ästhetik der Kinder. Frankfurt a.M.: GEP.
Dunker, Ludwig (2010): Methodisch-systematisches Lernen im Kindergarten? Thesen zu einem schwierigen Balanceakt. In: Schäfer, Staege & Meiners (Hrsg.): Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. Berlin: Cornelsen.
Ernst, Karin (1990): Lernwerkstätten. Regionale Zentren für innere Schulreform. In: päd extra & demokratische Erziehung, 6-10.
Ernst, Karin & Wedekind, Hartmut (1993): Lernwerkstätten – Eine Übersicht. In: dies. (Hrsg.): Lernwerkstätten in der Bundesrepublik Deutschland und Österreich. Eine Dokumentation. Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule.
Forman, George (1994): Different Media, Different Languages. In: Katz, Lilian/Cesarone, Bernard (Hrsg.): Reflections on the Reggio Emilia Approach. Pensylvenia/USA: ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.
Fröhlich-Gildhoff, Klaus; Weltzien, Dörte; Kirstein, Nicole; Rauh, Katharina & Pietsch, Stefanie (2014): Kernkompetenzen frühpädagogischer Fachkräfte. In: Förster & Hammes-Di Bernardo (Hrsg.): Qualifikation in der Frühpädagogik. Vor welchen Anforderungen stehen Aus-, Fort- und Weiterbildung? Freiburg: Herder.
Göhlich, Michael (2007): Aus Erfahrung lernen. In: Göhlich, Wulf, Zirfas (Hrsg.): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim: Beltz.
Grell, Frithjof (2010): Über die (Un-)Möglichkeit, Früherziehung durch Selbstbildung zu erziehen. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56. Jahrgang; Heft 2, 154-167.
Hopf, Michaela (2012): Sustained Shared Thinking im frühen naturwissenschaftlich-technischen Lernen. Berlin: Waxmann.
Huber, Ludwig (2009): Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber, Hellmer & Schneider (Hrsg.) (2009): Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen. Bielefeld: Webler.
Koch-Priewe, Barbara & Thiele, Jörg (2009): Versuch einer Systematisierung der hochschulischen Konzepte zum forschenden Lernen. In: Roters, Schneider, Koch-Priewe, Thiele & Wildt (Hrsg.) (2009): Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Jansa, Axel (2012): Das Atelier als Werkstatt der 100 Sprachen – Licht und Schatten in der Reggiopädagogik. In: Haug-Schnabel & Wehrmann (Hrsg.): Raum braucht das Kind. Anregende Lebenswelten für Krippe und Kindergarten. Berlin: Verlag das Netz.
Kämpf-Jansen, Helga (2002): Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. Köln: Salon
König, Anke (2009): Interaktionsprozesse zwischen Erzieher/innen und Kindern. Wiesbaden: VS.

Lee, Kerensa (2010): Kinder erfinden Mathematik. Gestaltendes Tätig sein mit gleichem Material in großer Menge. Berlin: verlag das netz.

Liegle, Ludwig (2010): Didaktik der indirekten Erziehung. In: Schäfer, Staege & Meiners (Hrsg.). Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. Berlin: Cornelsen.

Modulhandbuch des Studiengang „Bildung und Erziehung in der Kindheit", HAWK Hildesheim. www.hawk-hhg.de (letzter Zugriff am 11.11.14).

Moritz, Christine (2014): Vor, hinter, für und mit der Kamera: Viergliedriger Video-Analyserahmen in der Qualitativen Sozialforschung. In: Moritz (Hrsg.): Transkription von Video- und Filmdateien in er qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer.

Moss, Peter (2009): There are alternatives! Markets and democratic experimentalism in early childhood education and care. Gütersloh: Bertelsmann. http://www.bertelsmann-stiftung.de (letzter Zugriff am 11.11.14).

Moss, Peter & Urban, Matthias (2010): Democracy and Experimentation: two fundamental values foreducation. Gütersloh: Bertelsmann. http://www.bertelsmann-stiftung.de (letzter Zugriff am 11.11.14).

Nentwig-Gesemann, Iris (2008): Rekonstruktive Forschung in der Frühpädagogik. In: Balluseck, Hilde (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen: Barabara Budrich.

Pleger, Angelika (2011): Ästhetische Praxis im pädagogischen und soziokulturellen Kontext. In: Jungk, Treber & Willenbrink (Hrsg.): Bildung in Vielfalt. Inklusive Pädagogik der Kindheit. Materialien zur Frühpädagogik, Band 4. Freiburg: FEL.

Poschauko, Martin & Poschauko, Thomas (2010): Nea Machina. Die Kreativmaschine – Kopf, Bauch, Hand, Computer. Mainz: Hermann Schmidt.

Prengel, Annelore (2010): Inklusion in der Frühpädagogik. München: Wiff Expertisen.

Rabe-Kleberg, Ursula (2008): Zum Verhältnis von Wissenschaft und Profession in der Frühpädagogik. In: Balluseck (Hrsg.): Professionalisierung der Frühpädagogik. Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen. Opladen: Barbara Budrich.

Rat für Kulturelle Bildung (2013): Alles immer gut. Mythen Kultureller Bildung. Essen. www.rat-kulturelle-bildung.de (letzter Zugriff am 3.3.2014).

Reggo Children (1998): children, spaces, relations. metaproject for an environment for young children. Reggio Children s.r.l.

Reggio Children (2002): Alles hat einen Schatten außer den Ameisen. Berlin: Luchterhand

Reggio Children (2003): Children, Art, Artists. The expressive languages of children, the artistic languages of alberto Burri. Reggio Children s.r.l.

Reggio Children (2005): Remida Day. Reggio Children s.r.l.

Reggio Children (2008): Dialogues with places. Reggio Emilia: Reggio Children s.r.l.

Reich, Kersten (2008): Konstruktivistische Didaktik. Lehr- und Studienbuch mit Methodenpool. Weinheim: Beltz.

Rittelmeyer, Christian (2012): Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Oberhausen: Athena.

Schäfer, Gerd E. (2010a): Fachfrau für den kindlichen Anfängergeist. In: Schäfer, Staege & Meiners (Hrsg.): Kinderwelten – Bildungswelten. Unterwegs zur Frühpädagogik. Berlin: Cornelsen.

Schäfer, Gerd E. (2010b): Welten entdecken, Welten verstehen, Welten gestalten. In: Fischer, Gansen & Michalik (Hrsg.) (2010b): Sachunterricht und frühe Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Stenger, Ursula (2002): Schöpferische Prozesse. Phänomenologisch-anthropologische Analysen zur Konstitution von Ich und Welt. Weinheim: Juventa.

Stenger, Ursula (2010): Zur Didaktik der Reggiopädagogik. In: Kasüschke, Dagmar (Hrsg.): Didaktik in der Pädagogik der frühen Kindheit. Kronach: Carl Link.

Stieve, Claus (2008): Von den Dingen lernen. München: Wilhelm Fink.

Stieve, Claus (2013): Mehr Mut zur akademischen Professionalisierung. Ein Plädoyer für neue Anstrengungen beim Ausbau von kindheitspädagogischen Studiengängen. In: Berth et al. (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. München: DJI.

Tinguelly, Luzia et al. (2013): Spielumwelten für Kinder unter zwei Jahren. Eine Interventionsstudie mit Kontrollgruppendesign im Vergleich zwischen Kitas mit privilegierten und sozial benachteiligten Kindern. Fribourg: ZeFF. http://www.unifr.ch/pedg/zeff/de/pdf/Spielumwelten_SCHLUSS-BERICHT_neu.pdf (letzter Zugriff am 22.3.2014).

Vecchi, Vea (1995): The Role of Atelierista. In: Edwards, Carolyn P. (Hrsg) (1995): The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach to early childhood education. Noorwood/New Jersey: Ablex.

Verbund europäischer Lernwerkstätten e.V. (VeLW) (2009): Positionspapier zu Qualitätsmerkmalen von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit. Bad Urach, http://www.forschendes-lernen.net/files/eightytwenty/materialien/VeLW-Broschuere.pdf (letzter Zugriff am 3.3.2014).

Wagenschein, Martin (1971): Die pädagogische Dimension der Physik. Braunschweig: Westermann.

Waldenfels, Bernhard (2000): Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.

Wedekind, Hartmut (2011): Eine Geschichte mit Zukunft. 30 Jahre Lernwerkstatt. In: Grundschule 6/2011. Braunschweig: Westermann.

Wick, Rainer K. (2000): Kunstschule der Moderne. Ostfildern: Hatje Cantz.

Zeyer, Albert/Welzel, Manuela (2006): Lernen, um das Gelernte zu kommunizieren. Didaktische Miniaturen als methodische Alternative im integrierten naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Physik und Didaktik in Schule und Hochschule, PhyDid, 1/5.

Walter Goschler

Gemeinsames Lernen in heterogenen Gruppen – Das Pascalsche Dreieck im Spannungsfeld zwischen Individualisierung/Differenzierung und gemeinsamen Lernen

1 Abstract

Gemeinsames Lernen wird als wesentlicher Bestandteil eines gemeinsamen Unterrichts in inklusiven Schulklassen fokussiert. Die Heterogenität dieser Schüler*innen bildet sich auf dem Hintergrund sozio-ökonomischer, geschlechterbedingter, migrationsbedingter und behinderungsbedingter Differenzen. Hieraus resultiert ein weitreichender Veränderungsbedarf für Didaktik und Unterricht. Grundlage bilden verschiedene didaktische Konzeptionen für inklusiven Unterricht, exklusiv-individuelle Lernsituationen (Markowetz 2004), Lernen in gemeinsamen Lernsituationen (Wocken 1998) und das Lernen am gemeinsamen Lerngegenstand (Feuser 2005). In Auseinandersetzung mit diesen Konzepten, die mit dem Begriff der Triangulation des Lernens gefasst sind, werden Kriterien für ein Gemeinsames Lernen erörtert, das in einem gemeinsamen Lerngegenstand gründet und damit die Möglichkeit der Kooperation der beteiligten Schüler*innen eröffnet. Hierzu ist es nötig, den Lerngegenstand so aufzubereiten, dass allen Schüler*innen jeweils individuelle Zugänge zum Lerngegenstand ermöglicht werden.

Das herausgearbeitete Konzept für ein Gemeinsames Lernen wird konkretisiert und exemplifiziert anhand des Lerngegenstandes „Pascalsches Dreieck“ (PD). Rund um ein dreidimensionales PD, einem didaktischen Novum der Lernwerkstatt Sonderpädagogik der Julius-Maximilians-Universität Würzburg, werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie *alle* Schüler*innen an einem gemeinsamen Gegenstand arbeiten können und dabei Kooperationsmöglichkeiten eröffnet werden. In unterschiedlichen Anforderungsniveaus werden den Schüler*innen Stationen angeboten mit verschiedenen in sich rekursiven Zugangsebenen. Dabei wird ein kleiner Einblick vermittelt in Lernwerkstattarbeit mit Studierenden verschiedener Lehrämter (Sonderpädagogik, Lehramt Grund-, Mittel-, Realschule, Gymnasium) und in daraus resultierende Projektangebote für inklusive Schulklassen.

2 Aspekte einer inklusiven Didaktik

Die Titelgebung „Gemeinsames Lernen in heterogenen Gruppen“ hat den Inklusionsbegriff vermieden, weil die Begrifflichkeit mittlerweile unpräzise verwendet wird und nicht überall, wo Inklusion draufsteht auch Inklusion verwirklicht wird. Mit heterogener Gruppe ist hier also eine Schulklasse gemeint, die durch folgende Differenzierungen gekennzeichnet ist (vgl. Sturm 2013, 64ff.):

– Sozio-ökonomische Heterogenität
– Geschlechterbedingte Heterogenität
– Migrationsbedingte Heterogenität
– Behinderungsbedingte Heterogenität.

Aufgezeigt werden didaktische Maßnahmen, die in einer heterogenen Zusammensetzung Kooperationsmöglichkeiten zwischen verschiedenen Schüler*innen, zwischen Schüler*innen mit und ohne Beeinträchtigung, also in einer „Schule für alle“ eröffnen.

2.1 Gemeinsames Lernen unter dem Aspekt Behinderung

Gemeinsames Lernen in heterogenen Gruppen verweist als Begriff auf einen Teilbereich eines Gemeinsamen Unterrichts als zentrales didaktisches Merkmal einer inklusiven Schule. Gemeinsamer Unterricht kann erfasst werden mit dem Begriff der „Triangulation des Lernens“ (Markowetz 2004, 178). Damit umklammert Markowetz drei didaktische Ansätze:

– Lernen am gemeinsamen Lerngegenstand (Feuser)
– Lernen in gemeinsamen Lernsituationen (Wocken)
– Lernen in exklusiv-individuellen Lernsituationen (Markowetz).

Diese werden als „Balanceleistung bislang diskrepanter Vorstellungen über einen integrativ wirksamen und gemeinsamkeitsstiftenden Gemeinsamen Unterricht“ vestanden (ebd.).

Exklusiv-individuelle Lernsituationen können als singuläre Situationen bezeichnet werden mit einer tendenziellen Eins-zu-eins-Zuordnung in Einzelarbeit oder Einzelfördermaßnahmen, die punktuell durchgeführt werden (vgl. ebd., 177).

Mit dem Konzept der Gemeinsamen Lernsituationen beschreibt Wocken mögliche, im inklusiven Unterricht beobachtbare Phasen und kategorisiert diese nach dem jeweiligen Inhalts- und/oder Beziehungsaspekt (vgl. Wocken 1998, 41ff.):

– Koexistente Lernsituationen mit überwiegend individuellen Handlungsplänen
– Kommunikative Lernsituationen auf der Interaktionsebene, bei der der Lerngegenstand unwesentlich bleibt
– Subsidiäre Lernsituationen mit einer gerichteten Unterstützungssituation
– Kooperative Lernsituationen mit einem gemeinsamen Lerngegenstand und einem verbindlichem gemeinsamen Arbeiten (vgl. ebd.).

Inklusiver Unterricht kann dann nach Wocken so gefasst werden, „dass
1. alle Kinder (‚Vielfalt der Kinder')
2. sich allgemeine Bildung (‚Vielfalt des Unterrichts')
3. mit aktiver pädagogischer Unterstützung (‚Vielfalt der Pädagogen') aneignen können" (Wocken 2011, 116).

Dabei muss eine Balance gefunden werden zwischen gemeinsamen und differenzierten Lernsituationen (vgl. ebd., 124). Wocken wendet sich in seinem Ansatz gegen den „Ausschließlichkeitsanspruch" von Feuser in Bezug auf den gemeinsamen Gegenstand und die Kooperation am gemeinsamen Gegenstand (vgl. Wocken 1998, 40). Gleichwohl integriert Wocken Feusers Ansatz in die Kooperativen Lernsituationen mit einem gemeinsamen Lerngegenstand und einem verbindlichen gemeinsamen Arbeiten. Wocken bezeichnet dies als Sternstunden, die zu einem inklusiven Unterricht notwendig dazugehören, aber nicht allein konstituierend sein können. Lersch kritisiert an Feusers Konzept, es führe „zu gelegentlich krampfhaften didaktischen Konstruktionen" (Lersch 2001, 90). Die auch von anderen Autor*innen an Feuser vorgebrachte Kritik lässt sich zusammenfassen mit den Punkten:
- Ausschließlichkeitsanspruch
- Überbetonung des gemeinsamen Gegenstandes
- Überbetonung der Kooperation am gemeinsamen Gegenstand
- Zu geringe Exemplifizierung
- Überforderung der Pädagog*innen.

2.2 Lernen am gemeinsamen Gegenstand

Als dritten Baustein der Triangulation des Lernens bezieht sich Markowetz auf Feusers Konzept des gemeinsamen Lernens an einem gemeinsamen Gegenstand. Feuser konzipiert eine „allgemeine (kindzentrierte und basale) Pädagogik, in der alle Kinder und Schüler*innen in Kooperation miteinander, auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau, nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen, in Orientierung auf die ‚nächste Zone ihrer Entwicklung', an und mit einem ‚gemeinsamen Gegenstand' spielen, lernen und arbeiten" (Feuser 2005, 168). Der Fokus der didaktischen Bestimmung ist hier nicht mehr allgemein der gemeinsame Unterricht in inklusiven Settings, sondern das gemeinsame Lernen in heterogenen Gruppen. Um ein gemeinsames Lernen initiieren zu können, bedient sich Feuser zur Ermittlung des Entwicklungsniveaus bzw. zur Bestimmung der Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenz basierend auf seiner Baumveranschaulichung (vgl. Feuser 2011, 95) entwicklungspsychologischer Kategorien. Bezugspunkte sind hierfür die Entwicklungsniveaus nach Piaget und die verschiedenen Ebenen der Dominierenden Tätigkeit aufbauend auf dem Konzept von Leontjew. Pitsch (2003, 163) hat beide Varianten in einer Tabelle gegenübergestellt.

Beim Konzept der dominierenden Tätigkeit handelt es sich um „aus ihrer Struktur zu begreifende Perioden von Tätigkeit, die für die Entwicklung der Persönlichkeit vorrangige Bedeutung haben" (Jantzen 1987, 198). Leontjew fasst damit „die Entwicklung der psychischen Prozesse und der psychischen Besonderheiten der kindlichen Persönlichkeit auf der jeweiligen Entwicklungsstufe" (Leontjew 1980, 402). Wie die verschiedenen dominierenden Tätigkeitsniveaus nach Leontjew für ein gemeinsames Lernen genutzt werden können, wurde anhand des Unterrichtsthemas „Angepasstheit des Maulwurfs an den Lebensraum Wiese" konkretisiert (vgl. Goschler & Heyne 2011, 204ff.).
Allerdings wird auf die Problematik des Bezugs auf Stadientheorien v.a. im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung von verschiedenen Autor*innen hingewiesen. Ratz verweist auf die Gefahr, dass damit Inhalte eher weniger fachlich, dafür „kindlicher" präsentiert werden (vgl. Ratz 2011, 19). Weiß sieht die Gültigkeit von allgemeinen Stadientheorien in Frage gestellt (vgl. Weiß 2011, 22). Dies legt nahe, sich in der Planung von gemeinsamen Lernen stärker an domänenspezifischen Ansätzen zu orientieren.

2.3 Didaktische Rekonstruktion

Das Konzept der „didaktischen Rekonstruktion" von Kattmann (2007, 94) bietet einen solchen Ansatz für die Biologie-Didaktik bzw. als übertragbares Modell einen Ansatz für weitere Fächer (vgl. Reinfried & Mathis & Kattmann 2009, 404). Leitgedanke dabei ist nicht „Conceptual Change", der durch die Sachstruktur vorgegeben ist, sondern „Conceptual Reconstruction" im Sinne von Modifizierung, Bereicherung und Differenzierung der vorunterrichtlichen Vorstellungen, bei deren Veränderung die Lernenden eine aktive Rolle spielen (ebd., 405). Kattmann kritisiert dabei didaktische Konzepte, die zu einseitig das Fach oder die Lernprozesse im Blick haben, also „jeweils nur eine der beiden Seiten zur Geltung zu bringen, d.h. sich entweder nur auf konzeptuell fachliche oder allein auf prozesshaft erziehungswissenschaftliche Aspekte zu fokussieren" (Kattmann 2007, 94). So richtig es ist, der fachlichen Sichtweise die Perspektive des handelnden Subjekts gleichberechtigt gegenüberzustellen, so nötig ist es aber auch, die Subjektseite nicht nur mit dem Fokus Regelschüler*innen, sondern basaler zu fassen, so dass Schüler*innen mit schweren Beeinträchtigungen ihren Platz im Feld der Lernvoraussetzungen inne haben. Die leitenden Fragen von Kattmann zur Erhebung der Schüler*innenvorstellungen sind allgemein formuliert, legen aber eine Vorstellung eines mehr oder weniger sprach-, kommunikations-, interaktions-, denkfähigen Subjektes nahe. Kattmann expliziert die Schüler*innenvoraussetzungen mit „Vorstellungen", „Erklärungsmustern", „Denkfiguren", „Korrespondenzen" bzw. „Zusammenhängen" (ebd., 96). Es stellt sich die Frage, ob Kattmann Zugangsweisen zu einem Lerngegenstand auf basalem oder konkret-gegenständlichem Niveau mit diesen Kategorien fassen kann.

2.4 Individuelle Zugangsweisen

Somit stellt sich die Frage, wie individuelle Zugangsweisen gefasst werden können, die alle Schüler*innen umfassen. In Abwandlung der Niveaustufen des Denkens im Lernstrukturgitter von Kutzer (vgl. Kutzer 1998, 6) werden für die Subjektseite Zugangsweisen vorgeschlagen, die von basal bis abstrakt reichen und somit die jeweils individuellen Herangehensweisen an Aufgabenstellungen abdecken können sollten. Kutzer hat mit seinem Konzept eines „struktur- und niveauorientierten Lernens" (Kutzer 1986, 146) den Versuch unternommen, dem mit der „Forderung nach einer dem Kind und der Sache gemäßerem Lernen" (ebd., 144) Nachdruck zu verleihen. Kutzer fasst dabei die Dimension Niveau auf seiten des Subjektes vom Bereich „konkreter Handlungen" über Zwischenschritte bis zum Bereich „Denkoperationen". Dieses Grundmuster wird hier aufgegriffen und abgewandelt. Dabei kommen folgende Ebenen der möglichen Zugänge durch die Schüler*innen zum Tragen:
- Zugang über Wahrnehmungsprozesse – basal-perzeptive Ebene
- Zugang über Gegenständlichkeit, Handlung – konkret-gegenständliche Ebene
- Zugang über Veranschaulichung, Symbolisierung – anschauliche Ebene
- Zugang über Abstraktion – abstrakt-begriffliche Ebene.

Damit ist eine Bandbreite an subjektiven Zugangsmöglichkeiten geschaffen, die es ermöglicht, für alle Kinder einen Schlüssel zum Lerngegenstand bereit zu stellen. Von wesentlicher Bedeutung dabei ist die Beachtung der wechselseitigen Rekursion der unterschiedlichen Zugangsweisen und ihre vertikale bidirektionale Durchlässigkeit. Die abstrakt-begriffliche Ebene ist nicht den Regelschüler*innen oder den Hochbegabten vorbehalten und die Schüler*innen mit Beeinträchtigungen sind nicht an die basal-perzeptive oder konkret-gegenständliche Ebene gebunden. Die notwendige Dynamik von individuellen Lernprozessen auf seiten des Subjektes ergibt sich aus der gegenseitigen Abhängigkeit der verschiedenen Zugangsweisen und den jeweils aufeinander bezogenen Ebenen.

2.5 Gemeinsamer Lerngegenstand

Voraussetzung dafür ist ein gemeinsamer Lerngegenstand, wie er im Feuserschen Konzept gefasst ist, und der im Sinne der unterschiedlichen Zugangsweisen aufgeschlüsselt werden kann. Damit wird ein Lernen in der „Zone der nächsten Entwicklung" (vgl. Wygotski 1987, 83) ermöglicht.
Beim Lernen in der Zone der nächsten Entwicklung handelt es sich zusammenfassend um ein
- Lernen in jenem Bereich, der vom Kind aktuell nicht mehr allein strukturiert und gelöst werden kann
- Um einen Lernbereich jenseits der Zone der aktuellen Leistung

- Um einen Lernbereich, der kooperativ, durch andere Menschen erschlossen werden kann.

Die Bedeutung der Kooperation liegt dabei nicht nur auf der Erschließung der Zone der nächsten Entwicklung, sondern ist grundsätzlicher Natur. Lernen wird hierbei als sozialer Prozess gesehen, als kooperative Aneignung der Kultur. „Menschen sind auf Kooperation angelegt und angewiesen“ (Benkmann 2010, 125). Kooperation wird damit zum gemeinschaftsstiftenden Moment, in den sich jede_r Schüler*in einbringen kann (vgl. Feuser 2001, 28). Der gemeinsame Gegenstand ist in der didaktischen Planung Voraussetzung dafür, dass Kooperationsprozesse entstehen können. Darüber wird die soziale Verflochtenheit von Lernprozessen realisiert. Lerninhalte werden nicht aus der Sachstruktur abgeleitet, sondern berücksichtigen die individuellen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten. Es ergibt sich eine individualisierende und kompetenzorientierte Sicht auf vielfältige Lernweisen der Schüler*innen, wobei die Inhalte nicht statisch festgelegt sind und sowohl affektive als auch kognitive Zugangsweisen des Subjekts berücksichtigt werden. „Denn das Kind lernt nicht ohne seinen Kontext, aber die Inhalte von Bildung sind nur dann relevant, wenn sie sich positiv mit den Interessen, Motiven, Wünschen und Fragen der Kinder verschränken können“ (Kaiser & Seitz 2007, 692).

Somit sind wesentliche Bestimmungsmerkmale für ein gemeinsames Lernen in heterogenen Gruppen hergeleitet und entwickelt. Dabei handelt es sich um ein didaktisches Konzept für inklusive Lehr-, Lern- und Bildungsprozesse, das in besonderer Weise der Heterogenitätsdifferenz Behinderung gerecht werden kann. Es gründet in einem gemeinsamen Gegenstand, der als Voraussetzung für mögliche Kooperationsprozesse nötig ist. Das Konzept des gemeinsamen Gegenstandes kann auf verschiedene Bildungsgehalte angewendet werden, wenn diese so aufbereitet werden, dass alle Schüler*innen einen für sie jeweils subjektiv bedeutsamen und für sie realisierbaren Zugang angeboten bekommen. Diese Zugangsweisen reichen von basal bis abstrakt und sind in sich rekursiv. Damit werden Kooperationsmöglichkeiten eröffnet, die ein Lernen in der Zone der nächsten Entwicklung ermöglichen und den sozialen Aspekt von Lernen und Entwicklung einlösen können.

2.6 Inklusive Didaktik und Lernwerkstattarbeit

Bis zur 7. Internationalen Fachtagung der Hochschullernwerkstätten vom 16. bis 18. Februar 2014 an der Alice Salomon Hochschule Berlin mit dem Thema „Hochschullernwerkstätten – Räume einer inklusiven Pädagogik“ gibt es kaum Literaturbeiträge zum Thema Lernwerkstatt und Inklusion. Wedekind (2011) hat auf das inklusive Potential von Lernwerkstätten hingewiesen: Sie „sind als Lernorte in einer Bildungseinrichtung wunderbar dafür geeignet, Übungsräume für eine

inklusive Pädagogik sowohl für Lehrende als auch für Lernende zu sein“ (ebd., 10). Im Beitrag „Lernwerkstätten und Inklusion“ (Goschler 2012) wurden die positiven Anknüpfungspunkte von Lernwerkstattarbeit und Inklusion herausgearbeitet.

Die in dem hier vorliegenden Beitrag vorgestellten Konzepte für einen inklusiven Unterricht (Triangulation des Lernens) und die Spezifizierung des gemeinsamen Lernens an einem gemeinsamen Gegenstand können mit wesentlichen Grundprinzipien von Lernwerkstattarbeit in Übereinstimmung gebracht werden und mit folgenden Stichpunkten gekennzeichnet werden:

- Reformorientierung
- Öffnung des Unterrichts
- Lernen als sozialer Prozess
- Sozialität als Lern- und Entwicklungsförderung
- Partizipative Lernkultur
- Subjektorientierung (Orientierung an biografischen Lernerfahrungen) (vgl. ebd., 235ff.).

3 Das Pascalsche Dreieck (PD) als gemeinsamer Lerngegenstand für gemeinsames Lernen

Für die Lernwerkstatt des Instituts für Sonderpädagogik an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg wurde in einer Schreiner*innenarbeit ein dreidimensionales PD angefertigt.

Die Möglichkeiten, die sich damit für ein gemeinsames Lernen an einem gemeinsamen Gegenstand ergeben, wurden mittlerweile in mehreren Durchgängen als Projektangebote für inklusive Schulklassen eruiert. An den Projekten nahmen 3. und 4. Klassen der Grundschule Heuchelhof in Würzburg teil, die als sog. „Tandemklassen“ geführt werden. Die Klassen mit festem Lehrer*innentandem bestehend aus Regelschullehrkraft und Lehrkraft für Sonderpädagogik sind konzipiert für Schüler*innen mit einem sehr hohen sonderpädagogischem und für Schüler*innen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (vgl. Goschler 2014, 114ff.). In Bayern gibt es im Schuljahr 2013/14 insgesamt 21 dieser Tandemklassen. Die Projektangebote wurden von Walter Goschler und Studierenden verschiedener Lehrämter, v.a. Sonderpädagogik und Grundschulpädagogik, aber auch Lehramt Realschule, Lehramt Gymnasium vorbereitet und durchgeführt. Dabei wurden die Möglichkeiten des PD als gemeinsamer Gegenstand mit den sich ergebenden Kooperationsmöglichkeiten qualitativ erforscht.

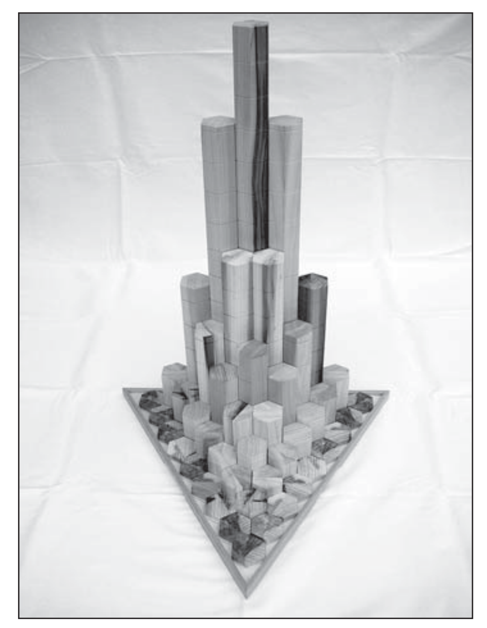


Abb. 1: Das dreidimensionale PD der Lernwerkstatt Sonderpädagogik

Das dreidimensionale PD der Lernwerkstatt Sonderpädagogik kann aus sechseckigen Holzstäben aufgebaut werden, deren Höhe in cm den jeweiligen Zahlenwerten des PD entsprechen, d.h. auf dem Feld mit dem Zahlenwert „4“ steht ein 4 cm hoher Holzstab, auf das Feld „28“ wird ein 28 cm hoher Holzstab gesetzt. Die Holzstäbe werden von den Schüler*innen auf einer Grundplatte mit den (teilweise abgedeckten) Zahlenwerten aufgebaut. Zur Ermittlung der Zahlenwerte der Holzstäbe stehen den Schüler*innen Einer-, Fünfer- und Zehnerstäbe zur Verfügung, anhand derer Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf die absoluten Zahlenwerte ermitteln können.

3.1 Mathematische Möglichkeiten des PD

Das PD wird benannt nach dem französischen Philosoph und Mathematiker Blaise Pascal (1623-1662). Die zugrundeliegende Figur wurde schon vor über 1000 Jahren in Persien (vgl. Hellweg 2010, 60 ff. und 68 f.) und 200 Jahre vor Pascal in China behandelt (vgl. Attali 2006, 177). Es handelt sich also um eine Wiederentdeckung (vgl. ebd.). Das PD eignet sich zur Darstellung und zum Herausfinden von mathematischen Mustern und Strukturen vom Grundschulalter bis in die Sekundarstufe. Aufgebaut kann es nach dem Prinzip der Zahlenmauern werden, wobei die Summe aus zwei nebeneinander liegenden Zahlen den Zahlenwert der

darunterliegenden Zahl ergibt. In Abb. 2 werden aus dem Feld „15“ und dem Feld „6“ der neue Zahlenwert „21“ gebildet. Die Reihen des PD lassen sich nach unten, also in höhere Zahlenräume beliebig erweitern.

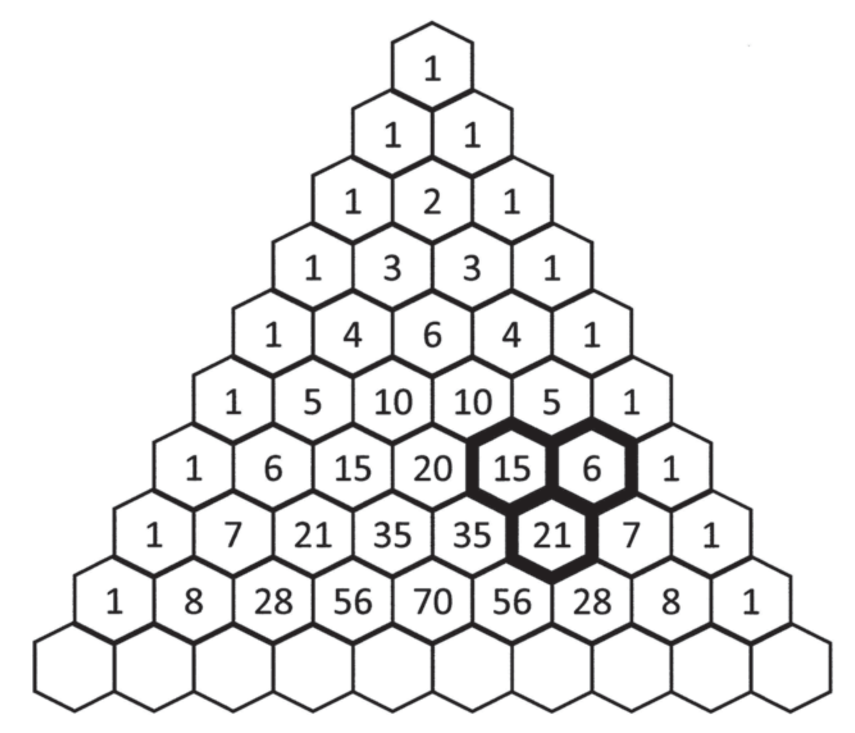


Abb. 2: Aufbau des PD

Mit und um das PD herum lassen sich eine Vielzahl an mathematischen Strukturen und Mustern erkennen. Für die Projektangebote wurden folgende Bereiche ausgewählt:
– Aufbau des PD
– Reihe der natürlichen Zahlen
– Zahlenmauern
– Zeilensummen verdoppeln sich
– Dreieckszahlen
– Tetraederzahlen
– Muster bei Teilbarkeit
– Symmetrie
– Fibonacci-Zahlen.

3.2 Inklusive Angebote am gemeinsamen Lerngegenstand PD

Die genannten Einzelbereiche sind so aufgebaut, dass für alle Schüler*innen der Zugang zu den Angeboten in einer basal-perzeptiven bzw. konkret-gegenständlichen Auseinandersetzung gründet. Damit wird gewährleistet, dass Schüler*innen mit einem hohen Förder- und Unterstützungsbedarf an den Angeboten teilnehmen können und sich hierüber Kooperationsmöglichkeiten ergeben können. In einem nächsten Schritt wurden die Angebote auf einer veranschaulichten, symbolischen Ebene dargeboten. Im Sinne einer weiteren Abstraktion wurden „Rechenaufgaben" von basalen Zahlenräumen bis 20 bis hin zu strukturäquivalenten Angeboten in weiteren Zahlenräumen bis über die Million hinweg vorbereitet. Für alle Schüler*innen war zu jedem Zeitpunkt im Sinne der bidirektionalen Rekursion der einzelnen Zugangsebenen der Rückgriff auf basale Zugänge möglich, so dass sich immer wieder Möglichkeiten des gemeinsamen Arbeitens ergeben.
Die einzelnen Bereiche bzw. Stationsangebote können im Folgenden nur kurz umrissen werden mit besonderem Augenmerk auf die Angebote im basalen bzw. handlungsorientiertem Bereich.

Aufbau des PD:

Hierfür sind neben den Stangen für das dreidimensionale PD weitere Holzstäbe vorhanden, so dass der Aufbau des Dreiecks nachvollzogen werden kann, d.h. es wird nicht mit absoluten Zahlenwerten aufgebaut, sondern die zugrundeliegenden Werte werden im Sinne der Maueraddition über einander gestellt (die 15er-Stange und der 6er-Stab ergeben den 21er-Wert).

Reihe der natürlichen Zahlen:

Diese sind im PD als aufsteigende Zahlenreihe wie bei einer 10er- oder 20er-Treppe vorhanden. Über die Einserteile kann die Reihung der natürlichen Zahlen überprüft werden.

Zahlenmauern:

Die Stationen zu den Zahlenmauern werden einerseits im klassischen Sinne von unten nach oben oder auch umgekehrt (vorgegebene Zielzahl) angeboten, allerdings in der Möglichkeit des konkreten Tuns. Andererseits gibt es Forscher*innenangebote, die den unterschiedlichen Einfluss der Basissteine auf die obere Ergebniszahl mit Hilfe von Farbveranschaulichungen erfahrbar machen (s. Abb. 3 und 4).

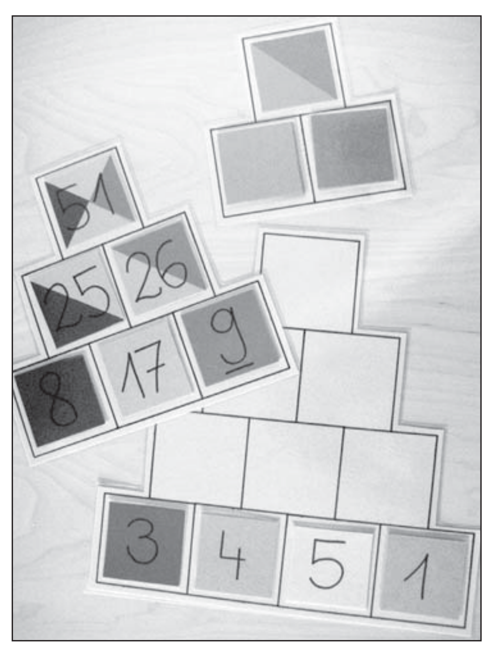


Abb. 3: Farbveranschaulichungen zu den verschiedenen Einflüssen der Basissteine auf das Ergebnis

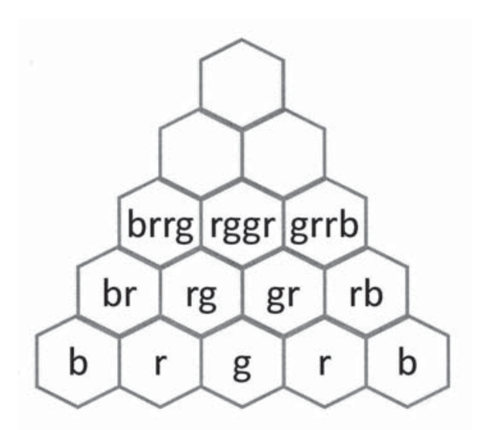


Abb. 4: Anhand der Farbsteine in der Basis „blau b – rot r – grün g – rot r– blau b“ kann der unterschiedliche Einfluss der Basissteine auf die Zielzahl vollzogen werden

Zeilensummen verdoppeln sich:

Die addierten Zahlenwerte der Zeilen des PD von der Spitze her lauten: 1, 2, 4, 8, 16, 32 usw. Die jeweiligen Zeilensummen (s. Abb. 5) verdoppeln sich. Die Verdopplungen in den niederen Zahlenräumen können anhand der Stäbe des dreidimensionalen PD auf der Wahrnehmungs- und auf der Handlungsebene vollzogen werden. Die Zahlenwerte der einzelnen Zeilen können mit Bausteinen o.ä. gesammelt werden und miteinander verglichen werden.

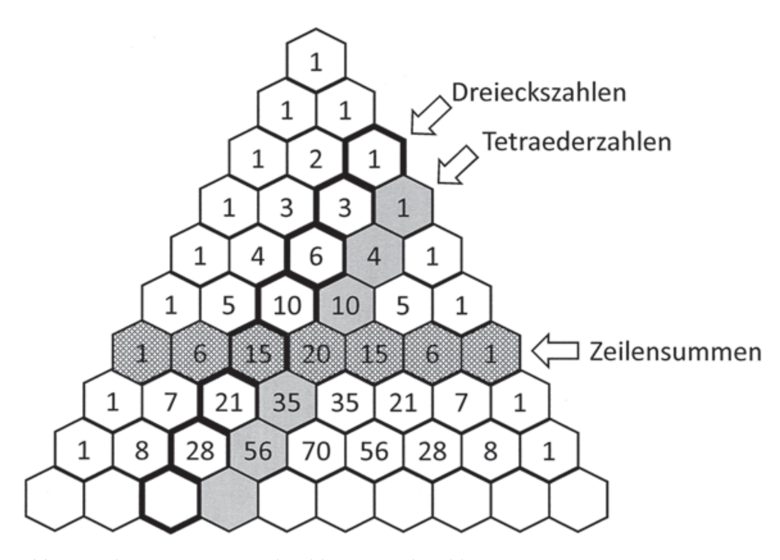


Abb. 5: Zeilensummen, Dreieckszahlen, Tetraederzahlen im PD

Dreieckszahlen (s. Abb. 5)

Die Dreieckszahlen lauten 1, 3, 6, 10, 15, 21, … und entsprechen der dritten Schräglinie im PD (s. Abb. 5). Die Muster der Dreieckszahlen können anhand von Schablonen oder frei gelegt und die Dreieckszahlen damit ermittelt werden. Die Abbildungen 6 bis 8 zeigen unterschiedliche Strategien, wobei der_die Schüler*in in Abb. 8 seine/ihre Strategie verändern wird, als er/sie bemerkt, dass seine/ihre Vorgehensweise nicht adäquat ist.

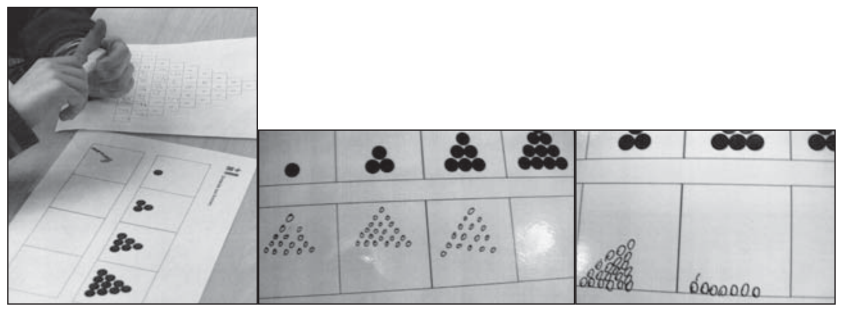


Abb. 6, 7, 8: Unterschiedliche Strategien der Schüler*innen beim Bilden von veranschaulichten Dreieckszahlen: von oben nach unten; von unten nach oben; über die Schenkel)

Tetraederzahlen (s. Abb. 5)

Die Tetraederzahlen können aus Knetkugeln zusammengesetzt und gezählt werden. Zurückgegriffen werden kann auch auf die Dreieckszahlen, die hier in die Dreidimensionalität verlagert werden.

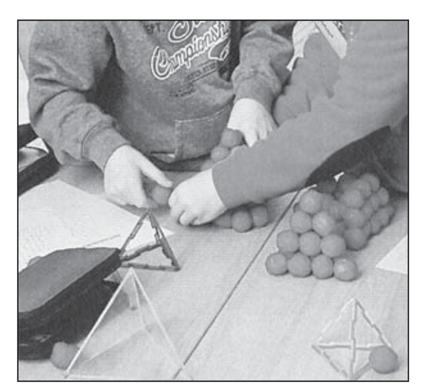


Abb. 9: Zwei Schüler*innen bauen einen Tetraeder aus Knetkugeln.

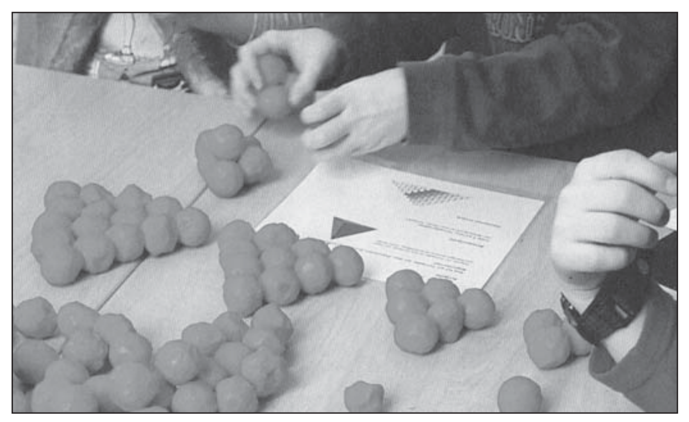


Abb. 10: Drei Schüler*innen setzen einen Tetraeder aus den Dreieckszahlen zusammen

Muster bei Teilbarkeit:

Werden im PD die Felder farbig markiert, die einen gemeinsamen Teiler haben, also bspw. alle Zahlen des 2er-Einmaleins, so entstehen auf dem Kopf stehende Dreiecke. Als Hilfestellung können die Zahlen der jeweiligen Einmaleinsreihe auf einen Zahlenstrahl gelegt und in eine Tabelle übertragen werden.

Symmetrie:

Der symmetrische Aufbau des PD lässt sich auf der visuellen Ebene sehr gut am dreidimensionalen Modell erkennen. Davon ausgehend lassen sich weitere Symmetriebilder bearbeiten. Als Aufgabenstellungen auf der abstrakten Ebene können einzelne Zeilen des PD ergänzt werden. Zur Ergänzung der Zeilen aus verschiedenen Zahlenräumen ist ein Verständnis des symmetrischen Aufbaus notwendig.

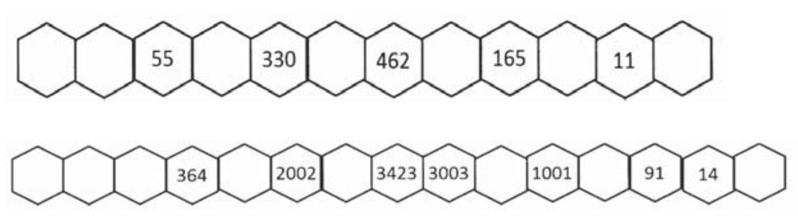


Abb. 11 und 12: Nutzung der Symmetrie zum Bearbeiten der Zeilen aus dem PD in unterschiedlichen Zahlenräumen

Fibonaccizahlen:

Die Fibonacci-Folge entsteht, wenn jedes Glied der Folge als Summe der beiden vorhergehenden Glieder berechnet wird. Auszugehen ist dabei von den ersten beiden Gliedern 1, 1. Das führt zu 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34, 55, ... Als Addition entstehen folgende Aufgabenstellungen: 1+1=2; 1+2=3; 2+3=5; 3+5=8; 5+8=13; 8+13=21; 13+21=34 usw. Die Ergebnisse sind die Reihenfolge der Fibonaccizahlen. Diese finden sich im PD:

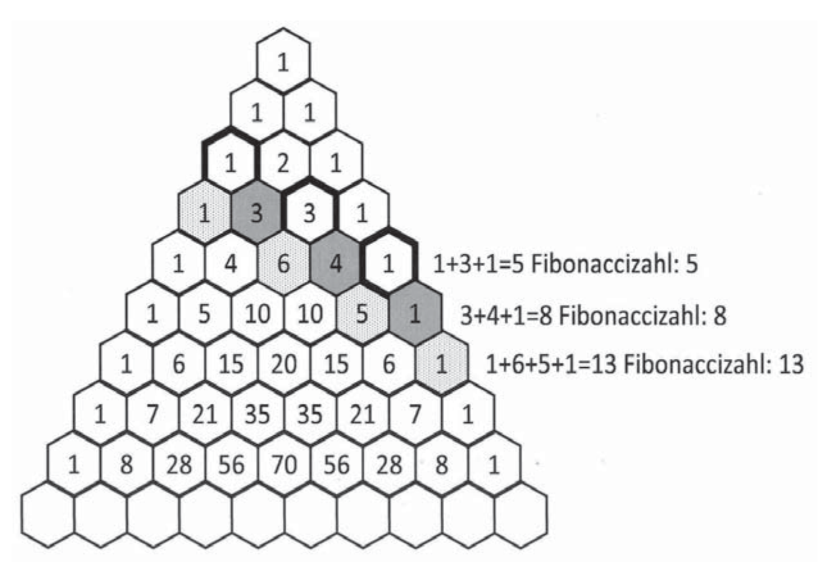


Abb. 13: Die Fibonaccizahlen im PD

3.3 Zur Tragfähigkeit des PD als gemeinsamer Lerngegenstand

Durch die Basalisierung der einzelnen mathematischen Inhalte ist es gelungen, Angebote für alle Kinder zu schaffen. Es werden verschiedene Zugangsweisen zu den einzelnen Stationen angeboten; allerdings bleibt das mathematische Muster davon unberührt. Somit können sich Schüler*innen vom perzeptiven bis zum abstrakten Zugang leiten lassen. Damit entsteht ein innerer Zusammenhang von Anschauung, Handlungsbezogenheit und mathematischen Mustern als Voraussetzung für kooperative Herangehensweisen. Im Sinne der Offenheit von Lernwerkstattangeboten sind die einzelnen Stationen in ihrer bidirektionalen Rekursion so angelegt, dass allen Schüler*innen alle Zugangsweisen angeboten werden. Im Bedarfsfall kann auf Maßnahmen einer direkten Instruktion zurückgegriffen werden. Mit Blick auf die Heterogenitätsdimension Behinderung hat sich gezeigt,

dass durch die Bereitstellung von verschiedenen Zugangsebenen tragfähige Angebote für alle Kinder geschaffen werden konnten, die in den unterschiedlichen Leistungsbereichen von basal-perzeptiv bis abstrakt-begrifflich in beide Richtungen durchlässig sind. Manche Schüler*innen arbeiteten dabei in Zahlenräumen oberhalb der jeweiligen Lehrplananforderungen; andere in niedrigen Zahlenräumen, wobei der gemeinsame Gegenstand – also das mathematische Grundprinzip – jeweils erhalten blieb. Dadurch kam es immer wieder zur Zusammenarbeit von Schüler*innen mit sehr heterogenen Voraussetzungen.

3.4 Ausblick

Die Planung und Durchführung solcher Projekte im Rahmen der Lernwerkstatt des Instituts für Sonderpädagogik der Uni Würzburg erfüllt wesentliche Kriterien der Bund-Länder-Vereinbarung „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" vom 12. April 2013 (Bund-Länder-Vereinbarung 2013, 2 ff.) wie z.B.

- Umgang mit Inklusion und Heterogenität in der Lehrerbildung
- Zusammenwirken Fachdidaktik – Sonderpädagogik
- Frühzeitiger Einbezug schulpraktischer Elemente.

Eine Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs in der Lehrer*innenbildung kann durch eine theoriegeleitete Auseinandersetzung mit Themen erreicht werden, die unter Berücksichtigung der Individuallagen der Schüler*innen erarbeitet werden. Eine begleitende und abschließende Reflexion über die Aufbereitung des Gegenstandes, über Maßnahmen von Individualisierung und Differenzierung sowie über einen gemeinsamen Unterricht in heterogenen Gruppen vertieft diesen Prozess. Durch den Einbezug von Studierenden aus verschiedenen Lehrämtern wird frühzeitig ein Kompetenztransfer vorbereitet und ein Verständnis für die jeweiligen Professionsgrundlagen geschaffen. Damit werden schon im Studium die durch Heterogenität und Inklusion entstehenden Anforderungen in der Zusammenarbeit von verschiedenen Lehrämtern im Praxisfeld der Inklusion theoriegeleitet umgesetzt. Hierzu bedarf es einerseits einer verstärkten Profilierung mit fachdidaktischen Gegenständen und andererseits einer gezielten Aufarbeitung von fachdidaktischen Herangehensweisen unter Berücksichtigung sonderpädagogischer Expertise.
Im Zusammenhang mit Seminaren der Lernwerkstatt Sonderpädagogik wurden in den vergangenen Jahren mit dem skizzierten didaktischen Ansatz u.a. Projekte zu den Themen „Sinne", „Strom – Elektrizität", „Mathematikhaltige Gegenstände in großen Mengen", „Vulkane", „Brücken", „Schwimmen und Sinken", „Luft" vorbereitet und durchgeführt. Damit wird die These erhärtet, dass ein gemeinsames Lernen an einem gemeinsamen Gegenstand für sehr viele Lerngegenstände so möglich ist, dass sich Kooperationsmöglichkeiten im Sinne einer inklusiven Pädagogik ergeben und angenommen werden.

Literatur

Attali, Jacques (2006): Blaise Pascal. Stuttgart: Klett-Cotta.

Benkmann, Rainer (2010): Kooperation und kooperatives Lernen unter erschwerten Bedingungen inklusiven Unterrichts. In: Kaiser, Schmetz, Wachtel & Werner (Hrsg.): Bildung und Erziehung. Stuttgart: Kohlhammer, 125-134.

Bund-Länder-Vereinbarung (2013): Qualitätsoffensive Lehrerbildung. http://www.gwk-bonn.de/index.php?id=298 (letzter Zugriff am 14.08.2014).

Feuser, Georg (2001): Prinzipien einer inklusiven Pädagogik. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft. Graz: Verein »1% für behinderte Kinder und Jugendliche« Jahrgang 24(2001), H. 2, 25-29, http://bidok.uibk.ac.at/library/beh2-01-feuser-prinzipien.html (letzter Zugriff am 14.08.2014)

Feuser, Georg (2005): Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Feuser, Georg (2011): Entwicklungslogische Didaktik. In: Kaiser, Schmetz, Wachtel & Werner (Hrsg.): Didaktik und Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer, 86-100.

Goschler, Walter (2012): Lernwerkstätten und Inklusion. In: Breyer, Fohrer, Goschler, Heger, Kießling & Ratz (Hrsg.): Sonderpädagogik und Inklusion. Oberhausen: Athena, 227-241.

Goschler, Walter (2014): Mobile Sonderpädagogische Dienste und Inklusion durch Kooperation. In: Fischer (Hrsg.): Heilpädagogische Handlungsfelder. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 88-122.

Goschler, Walter & Heyne, Thomas (2011): Biologie-Didaktik und sonderpädagogische Förderung – Möglichkeiten der Erkenntnisgewinnung in einem gemeinsamen Unterricht mit heterogenen Lerngruppen. In: Ratz (Hrsg.): Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Oberhausen: Athena, 191-216.

Hellweg, Thomas (2010): Meister von Raum und Zahl. Freiburg: Centaurus.

Jantzen, Wolfgang (1987): Allgemeine Behindertenpädagogik. Band 1. Weinheim, Basel: Beltz.

Kaiser, Astrid & Seitz, Simone (2007): Sachunterricht. In: Walter & Wember (Hrsg.): Sonderpädagogik des Lernens. Göttingen: Hogrefe, 689-701.

Kattmann, Ulrich (2007). Didaktische Rekonstruktion – eine praktische Theorie. In Krüger & Vogt (Hrsg.): Theorien in der biologiedidaktischen Forschung. Berlin, Heidelberg: Springer, 93-104.

Kutzer, Reinhard (1986): Struktur- und niveauorientiertes Lernen als eine Voraussetzung für eine individuelle Lernförderung – dargestellt am Beispiel der Anzahlinvarianzen. In: AG Integration Würzburg (Hrsg.): Wege zur Integration. Würzburg: Thomas Werner, 143-178.

Kutzer, Reinhard (1998): Mathematik entdecken und verstehen. Band 1. Kommentarband. Frankfurt/M.: Diesterweg.

Leontjew, Alexej Nikolajewitsch (1980): Probleme der Entwicklung des Psychischen. Königstein: Athenäum.

Lersch, Rainer (2001): Gemeinsamer Unterricht. Neuwied: Luchterhand.

Markowetz, Reinhard (2004): Alle Kinder alles lehren! Aber wie? – Maßnahmen der Inneren Differenzierung und Individualisierung als Aufgabe für Sonderpädagogik und Allgemeine (Integrations-) Pädagogik auf dem Weg zu einer inklusiven Didaktik. In: Schnell & Sander (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 167–186.

Pitsch, Hans-Jürgen (2003): Zur Theorie und Didaktik des Handelns Geistigbehinderter. Oberhausen: Athena.

Prengel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Wiesbaden: vs-Verlag für Sozialwissenschaften.

Ratz, Christoph (2011): Zur Bedeutung einer Fächerorientierung. In: Ratz (Hrsg.): Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Oberhausen: Athena, 9-38.

Reinfried, Sibylle; Mathis, Christian & Kattmann, Ulrich (2009). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – eine innovative Methode zur fachdidaktischen Erforschung und Entwicklung von

Unterricht. Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 27(3), 404-414. Verfügbar unter: http://www.bzl-online.ch/archivdownload/artikel/BZL_2009_3_404-414.pdf [13.08.2014].

Sturm, Tanja (2013): Lehrbuch Heterogenität in der Schule. München, Basel: Reinhardt.

Wedekind, Hartmut (2011): Eine Geschichte mit Zukunft. 30 Jahre Lernwerkstatt. In: Grundschule Heft 6, 6-10.

Weiß, Hans (2011): Unterricht in heterogenen Klassen zwischen Fachlichkeit und Individualität. In: Pädagogische Impulse 44 (1), 20-35.

Wocken, Hans (1998): Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: Hildeschmidt & Schnell (Hrsg.): Integrationspädagogik. Weinheim, München: Juventa, 37-52.

Wocken, Hans (2011): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine. Hamburg: Feldhaus.

Wygotski, Lew S. (1987): Ausgewählte Schriften. Band 2. Köln: Pahl-Rugenstein

Teil 3:
Erprobung und Erforschung inklusiver Didaktik

Ulrike Graf und Mirja Kekeritz

Über eine akzeptierende und reflexive Dialogkultur im Lernwerkstattkontext. Wie ein Kind sich in der Perspektive der Lernbegleiter*innen verändert

1 Vorbemerkung

Der Kinder-Campus-Tag an der Universität Osnabrück ist ein hochschuldidaktisches Projekt für die diversitätsbewusste Gestaltung von Lehr-Lern-Formaten, in dem Studierende mit Kindern und Kolleg*innen aus der Praxis kooperieren. Er gehört zur Arbeit der Lern- und Forschungswerkstatt für die Bildung im Alter von drei bis zehn Jahren, dem KinderWerk, das an der Universität von den Arbeitsgebieten Elementar- und Primarpädagogik verantwortet und von der Forschungsstelle Elementar- und Primarpädagogik des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) genutzt wird.
Durch medial vermittelte Selbst- und Fremdbegegnung wird den Studierenden im Kinderwerk ermöglicht, nach einem Praxisprojekt mit Kindern in reflexive Distanz zu ihrem eigenen Handeln zu treten. Leitend für die Reflexion per Videoanalyse sind dabei eigene Fragen der Studierenden wie vorgegebene Aspekte der Diversitätsbewusstheit im Hinblick auf das Alter und die Institutionenzugehörigkeit der Kinder. Hochschuldidaktisch liegt der Vorteil von Videoanalysen darin, sich „post actu" in actu zu sehen, also Unschärfen der Selbst- und Fremdwahrnehmung anhand des Videomaterials zu klären. Im vorliegenden Beitrag werden verschiedene Dialoge mit demselben Kind im Hinblick auf ihre pädagogischen Intentionen und die gewährten Gestaltungsspielräume analysiert.

2 Einleitung

Der Kinder-Campus-Tag[1] ist entstanden, als das KinderWerk[2], sich noch im Aufbau befand. Er kann als „Lernwerkstatt im Freien“ bezeichnet werden, denn Aufgabe der Studierenden ist es, das Außengelände der Universität, welches aus einem Schloss mit Park besteht, zum Gegenstand ihrer Bildungsangebote zu machen. Dadurch soll zum einen die eigene institutionelle Bildungsbiografie in – in der Regel – ungewohnte Räume führen und die Chance bieten, Ideen zu kreieren, die nicht so leicht an eigene Erfahrungen anknüpfen können. Zum anderen eröffnet die „Brücke zu den Kindern“ den Studierenden einen Raum, ihre tägliche Studienumgebung zu befremden. Die Aufgabe für die heterogen zusammengesetzten Seminare – Studierende des Grundschullehramtes wie der Erziehungswissenschaft mit der Profilbildung Elementarbereich – besteht am Kinder-Campus-Tag, der inzwischen im Rahmen des KinderWerks angeboten wird, darin, Anregungen zu (Neu-)Strukturierung der Komplexität des Geländes zu geben.
Damit sind sie gehalten, Konstruktions- und Verständigungsprozesse zu provozieren, die es Kindern ermöglicht, ihr Vorwissen und ihre Vorerfahrung im Hinblick auf neue Erkenntnisse zu aktivieren, zu bündeln und weiter zu vernetzen. Die Impulse sind altersbezogen zu stellen, denn je Angebot begleiten die Studierenden eine Kindergruppe, die sich aus Vorschul- und Erstklasskindern kooperierender Einrichtungen zusammensetzt. Eine diskriminierungskritische Perspektive wird dabei insofern eingefordert, als sowohl die Studierenden wie die Dozent*innen nicht wissen, welche Kinder aus dem Elementar- bzw. dem Primarbereich stammen. Es sei vorweggenommen: Weder die Studierenden noch die begleitenden Dozent*innen (mit Schulerfahrung) vermochten schnell zu realisieren, aus welchem Bildungsbereich die Kinder stammten. Mehr noch: „Sogar“ Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf waren, soweit sie keine erkennbaren – d.h. den Beobachtenden bekannten – Beeinträchtigungen hatten, nicht identifizierbar. Insofern will der Kinder-Campus-Tag einen Raum anbieten, in dem das einzelne Kind – auch als Teil seiner Kleingruppe – differenzkritisch fokussiert werden kann.
Wie werden Kinder angesichts dieser Herausforderung, die den Studierenden auch dringend nahe legt, nicht nach der Institutionenzugehörigkeit zu fragen, um den entsprechenden Voreinstellungen geschuldete Adressierungen zu vermeiden, adressiert? Das folgende Beispiel thematisiert eine personennahe Zuschreibung – Introvertiertheit – als aktivierte Voreinstellung von Student*innen, die in der videobasierten Reflexionsarbeit der Überprüfung zugänglich gemacht wurde.

---

1 Homepage Kinder-Campus-Tag: http://www.schulpaedagogik.uni-osnabrueck.de/index.php/de/– Personen – Graf – Forschung (letzter Zugriff am 31.03.2015).

2 Homepage KinderWerk: http://www.paedagogik.uni-osnabrueck.de/index.php/de/ – Gremien und Service – Lern- und Forschungswerkstatt – KinderWerk (letzter Zugriff am 31.03.2015).

Zwei Dialogabschnitte aus der Lernprozessbegleitung wurden ausgewählt, die dem Kind unterschiedliche Räume seiner thematischen, sozialen und emotionalen Aktivität eröffnet haben. Damit wird innerhalb der vorgestellten Lernwerkstatt(arbeit) weniger die materielle und räumlich-strukturelle Umgebungsgestaltung betont, als vielmehr die Gestaltung des Dialograumes fokussiert.

3 Dialogkultur(en) im pädagogischen Raum

Dass Dialoge Räume *in der Begegnung* eröffnen, wird bereits in der Etymologie des Wortes deutlich: *Dialog* geht auf das griechische „dia" (*durch*) und „logos" (*Rede, Wort* oder auch *Wortsinn*) zurück. So kann es als ein Erschließen von Bedeutungen durch den Menschen im gemeinsamen Gespräch übersetzt werden (vgl. Ankener 2004, 13f.). Während der untergeordnete Begriff des Dialoges den „ein- oder mehrseitig intendierten, wechselseitigen und mündlichen Spracheinsatz" (vgl. Bittner 2012, 640) umfasst, rahmt der Interaktionsbegriff als Oberbegriff sprachliche und nichtsprachliche Prozesse und Wirkungsarten ihrer Ursachen, Mittel und Konsequenzen (ebd.). Auf diesem Hintergrund bezeichnet der Begriff „Dialogkultur" das interaktionistische Umfeld, das in unterschiedlicher Weise den Akteur*innen ermöglicht, sich (sprachlich) in das dialogische Geschehen einzubringen und ein gemeinsames Feld aufzubauen. Gleichzeitig weist der Begriff „Kultur" auf die feldbezogene Geteiltheit von dialogorientierten Werten und Haltungen der Akteur*innen hin, die eine – je bestimmte – Dialogkultur konstituiert.

Insbesondere in der Lernwerkstattarbeit, die sich an einem sozialkonstruktivistischen Lernverständnis ausrichtet, wird wechselseitigen Interaktionsprozessen zwischen Kind, Kindern und Pädagog*innen ein hoher Stellenwert zugeschrieben und gleichzeitig nach deren Dimensionierungen gefragt. Pädagog*innen als Initiator*innen einer Dialogkultur in der Lernwerkstattarbeit sind vielseitig gefordert: Sie fungieren als aktive Berater*innen, regen Selbstregulationskompetenzen an, unterstützen die Planung und Reflexion des Lernprozesses und geben strukturierende oder kognitiv aktivierende Impulse. Sie werden zu professionellen Begleiter*innen der und des Lernenden, die sowohl das Kind in seinem Lernstand und -prozess wie ihre Bildungsvorgaben gleichwertig berücksichtigt.

3.1 Ein sozialkonstruktivistisches Lernverständnis als Basis (der Lernwerkstattarbeit)

Auf Basis eines sozialkonstruktivistischen Lernverständnisses wird angenommen, dass die Verbalisierung und der Austausch über Standpunkte und Sichtweisen einen Anlass der Weiterentwicklung bzw. Reorganisation kognitiver Strukturen bil-

den. Lernen vollzieht sich somit zu einem großen Teil in der Auseinandersetzung und im Austausch mit anderen, ist also sozial konstituiert. Sozial konstruierte und gemeinsam geteilte Sichtweisen werden durch den Prozess des Aushandelns (im Dialog) differenzierter und reichhaltiger als das Vorverständnis. Hierbei sind Lernfortschritte als Teilhabe an diesem Prozess zu verstehen, wenn auch diese nur durch das Subjekt allein konstruiert werden können. Ein sozialkonstruktivistischer Lernbegriff rückt also die Bedeutung der sozialen Interaktionsprozesse für die Konstruktionsleistungen der Individuen und deren „Lernfortschritte" in den Mittelpunkt (vgl. König 2009, 137f.).
Entscheidend für die Qualität offener Lernsituationen sind die Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen und die daraufhin erfolgenden Reaktionen der Pädagog*innen (vgl. Lipowsky 2002, 142f.). Die intentional entwickelte „Lernumgebung setzt (…) Impulse für individuelle Lernfortschritte und Lernwege und fordert konstruktivistisches Denken und Arbeiten" (Schedl 2014, 36). Dialoge – als Teil einer konstruktivistischen Lernumgebung – schaffen neben der materiellen Ebene weitere Strukturen, in denen das Kind Ideen entwickeln und Gedankengänge erweitern kann. Vor allem, wenn es um anspruchsvolle Lernaktivitäten mit hoher Selbstständigkeit geht, machen auch empirische Forschungsarbeiten deutlich, dass (im Bereich offener (Unterrichts-)Formen) die Qualität der Interaktionen für den individuellen „Lernertrag" bedeutsam ist (vgl. Lipowksy 2002/ Pauli 1998). Anspruchsvolle Tätigkeiten und Lernaktivitäten in offenen Lernsituationen und ein hoher Grad an Selbstständigkeit können nur durch eine aktive, herausfordernde, offensive und reflexiv forschende, sensible Rolle des Pädagogen vereint werden. Diese schlägt sich aktiv bei der (Unterstützung der) Strukturierung und Einordnung von Erfahrungen nieder, in Fragen und Impulsen, die Anreize setzen und auf Widersprüche, Phänomene und abweichende Meinungen aufmerksam machen. In der Ausbildung gilt es, in sensibler Begegnung mit dem eigenen Tun („reflexive Distanz") ein erstes Gespür für diese Rolle im Spannungsfeld von Offenheit und Strukturierung zu entwickeln. Das Feld der pädagogischen Diagnostik bietet dafür ein zentrales Bewährungsfeld.

3.2 Diagnostik ist ein dialogischer Prozess – Dialoge haben diagnostisches Potenzial

Pädagog*innen (in der Lernwerkstattarbeit) sind gefordert, auf Basis von ressourcenorientierter und beziehungssensibler Diagnostik (Solzbacher 2012, Graf 2012) eine adaptive Stützung zu geben. Dialoge zwischen der lehrenden und lernenden Person ermöglichen mehr Transparenz, tiefere Einsicht in den Lernprozess für beide Interaktionspartner*innen und eröffnen einen Zugang zu der Art und Weise, wie die Lernenden an die Dinge und Aufgaben herangehen und welche Überlegungen sie leiten (vgl. Klieme/Warwas 2011).

Insbesondere Formen, die Lernende zunehmend zu selbstgesteuertem Lernen befähigen sollen, fordern Pädagog*innen heraus, den Lerner selbst bei Planungsprozessen einzubeziehen, damit die Offenheit für die Suche nach weiterer Differenzierung und passgenauer Ergänzung (der Lernmaterialien) bewusst gestaltet werden kann. Reziprozität, also die Wechselseitigkeit des Interaktionsprozesses in Bezugnahme aufeinander, führt erst durch die Geteiltheit von Erfahrungen zu weiteren Lernprozessen. Eine Dialogkultur lässt sich dann etablieren, wenn sich ein „Prozess des gegenseitigen einvernehmlichen Verstehens entfalten und (eine) (…) für beide Seiten befriedigende Verständigung einstellen kann" (Nentwig-Gesemann et al. 2011, 58f.). Die Aufgabe von Pädagog*innen liegt in der professionellen Kompetenz der kompetenten Lern- und Entwicklungsförderung bzw. -begleitung, die vor allem durch Diversitätsbewusstheit und Individualisierung gekennzeichnet sein sollte. Die aktive Beteiligung der Pädagog*innen an den Gegenständen der Diagnostik – nämlich den Lehr-Lern-Prozessen – lässt im pädagogischen Alltag schnell Beobachtungen mit (Be-)Deutungen versehen und führt so zu Bewertungen und Kategorisierungen.

Beobachtungen und Dialoge stehen dabei in einem Zusammenspiel*:* Die Voraussetzung für jede Beobachtung ist das Setzen einer Differenz. Wenn ich ein „introvertiertes" Kind beobachte, muss ich es zunächst von einem „nicht-introvertierten" Verhalten unterscheiden können. Welche Differenzen gesetzt werden, hängt genauso von dem Ziel, mit dem beobachtet wird, ab wie vom eigenen Erfahrungshintergrund (vgl. Werning 2006, 11). So können unterschiedliche Anlässe der pädagogischen Beobachtung differenziert werden. Neben der Ermittlung von Lernausgangslagen und der Bearbeitung von spezifischen Problemsituationen ist die reflektierende Begleitung von Lern- und Entwicklungsprozessen zu nennen, welche im „Dialogischen Lernen" (nach *Ruf/Gallin*) Umsetzung findet (vgl. Werning 2006, 13ff.).

Auf pädagogischen Beobachtungen beruhende Dialoge sind als „Prozesse des hypothesengeleiteten Suchens" (Werning 2006, 12) zu verstehen. Hypothesen, als zu überprüfende Annahmen über die individuelle Lernlage des Kindes werden im Dialog validiert, um daran anknüpfend weitere konkrete pädagogische Maßnahmen folgen zu lassen. Die beziehungssensible und ressourcenorientierte Beobachtung des Kindes und die Reflexion der Beobachtung auch im Dialog mit dem Kind stehen in einem zirkulären Verhältnis zueinander. Im Dialog können mit dem Kind die Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten für das Kind abgesteckt und Gestaltungsräume für gelingendes Lernen optimiert werden. Pädagog*innen sind gefordert, auf dem Hintergrund ihres professionellen Handlungswissens das Gegenüber mit ihrem Wissensstand, ihren Strategien, Emotionen und aktuellen Anliegen wahrzunehmen. Diese Diagnostik ist für die Adaptivität des Lernprozesses und die Qualität des Unterstützungshandelns eine grundlegende Bedingung und kann auch Bestandteil des alltäglichen Interaktionskontextes zwischen Päda-

gog*innen und Kind sein. Auf der Ebene der Pädagog*innen-Kind-Interaktion haben informelle diagnostische Strategien, z.B. in Form von Nachfragen, eine tragende Bedeutung. *Aber:* Diagnostische Kompetenz(en) braucht(en) Ressourcen; Zeit – für die individuelle Analysearbeit mit den Kindern – ist hierbei von fundamentaler Bedeutung.
Darüber hinaus erzeugt der kooperative, multiprofessionelle Austausch unterschiedlicher (Beobachter-)Perspektiven Differenzen und damit neue Informationen, die für die weitere Entwicklung pädagogischer Handlungsmöglichkeiten hilfreich sein können (vgl. Werning 2006, 13).

3.3 Gelegenheitsstrukturen im Interaktionsprozess: Zwischen Instruktion und Konstruktion

Dialoge als „eine Strategie der prozessorientierten Förderdiagnostik" (Horstkemper 2006, 6) brauchen einen (didaktischen) Rahmen, der die Lernenden dazu anhält, ihre Vorgehensweisen zu beschreiben, sie zu vergleichen und sie unter Unterstützung weiterzuentwickeln (vgl. Ruf/Winter 2006, 56). Es bedarf der Ermöglichung offener, nicht vorgefertigter Lösungswege und Aufgaben, die es zulassen, eigene Gedanken zu entwickeln, etwas auszuprobieren und nach Antworten zu suchen. *Aber welche Interaktionsformen können dem Anspruch gerecht werden, individuelle Lernerfahrungen zu eröffnen und das handelnde Subjekt in den Mittelpunkt des Erkenntnisprozesses zu stellen?* „Gelegenheitsstrukturen" (Seidel 2003), die es ermöglichen, sich mit eigenen Erfahrungen in den Interaktionsprozess zu involvieren, sind dabei unabdingbar, um konstruktivistischen Bildungsvorstellungen gerecht zu werden. *Doch wie können diese Möglichkeiten initiiert und jene Strukturen gegeben werden?*

Im Dialog Strukturen schaffen: Offenheit und Strukturierung verhalten sich zueinander komplementär und sind somit keine Gegenspieler: Strukturierungen schaffen erst den Raum für Öffnungen und eigene Entdeckungen im Lernprozess und ermöglichen eine Einordnung der Erfahrungen (vgl. Helmke/Weinert 1997). Strukturierungen sind Voraussetzung und gleichsam Ziel, denn die Lernenden sollen dazu befähigt werden, ihre Lern- und Arbeitsprozesse stückweise selbstständig zu planen, zu strukturieren, zu steuern und zu reflektieren.
Eine der „unterschiedlichen Praktiken der Steuerung und Kontrolle, (…) Regulierungen und Standardisierungen" (Breidenstein 2014, 49) auf Dialogebene ist in enger Verwandtschaft mit dem Begriff der *kognitiven Strukturierung* (Einsiedler und Hardy 2010) das Konzept des *Scaffolding*. Diese adaptive Unterstützungsweise soll dem Lernenden das selbstständige Problemlösen ermöglichen und durch gezieltes Nachfragen den individuellen Lernstand diagnostizieren, sodass in Abstimmung darauf durch den Pädagogen bzw. die Pädagogin verschiedene Strukturierungen angeboten werden können. Zur Strukturierung können Impul-

se, Fragen oder Gegenüberstellungen dienen. Idealerweise zieht sich dabei der/die Pädagog*in schrittweise zurück.

Dialogkultur auf Augenhöhe gestalten: Gemeinsam Gedanken mit den Lernenden zu entwickeln und fortzuführen, sodass aus der Verbindung konstruktiver Interaktionsprozesse und der bewussten instruktiven Erweiterung von Gedanken Lernprozesse resultieren, ist auch Basis des *sustained shared thinking.* In Anlehnung an den Ko-Konstruktionsbegriff wird darunter eine Interaktionsform verstanden, welche sich auf die reziproken Austauschprozesse zwischen Individuen bezieht, die auf gleicher Ebene mit wechselseitigem Bezug stattfinden (vgl. Sylva et al. 2003/Siraj-Blatchford et al. 2002). In einer differenzierten Betrachtung des Pädagog*innen-Kind-Verhältnisses lassen sich zwei Beziehungsprinzipien aus dem Interaktionsprozess herauslösen, die für eine bewusste Gestaltung der Dialogkultur tragend sind: die komplementäre und die symmetrische Reziprozität (vgl. Youniss 1994). Während die „symmetrische Reziprozität“ auf die gemeinsame, gleichwertige Konstruktionsebene der Individuen verweist, hat nach Youniss die komplementäre eine ergänzende Funktion im Sinn der Erweiterung von Gedankengängen. Wechselnde Phasen der symmetrischen und komplementären Reziprozität sollten in der Pädagog*innen-Kind-Interaktion evoziert werden, sodass auch Lehrende zu Lernenden, zu (Mit-)Staunenden werden. „Dialogisch-entwickelnde Interaktionsprozesse“ (Seidel 2003) bauen auf diesem Prinzip auf und in der Betonung des Dialogs – dem wechselseitigen Spracheinsatz in gemeinsamer Bezugnahme aufeinander – können Lern- und Entwicklungsprozesse effektiv unterstützt werden (vgl. Sylva et al. 2003).

Interesse und Aufmerksamkeit als Motor des Dialogs: Aus empirischen Untersuchungen können wir ableiten, dass das „Involvement“ als ein positiver Indikator zu verstehen ist, der die Lernprozesse befördern kann. Hierbei beschreibt das Konstrukt „*Involvement der Interaktionspartner*“, inwieweit der Einzelne bereit ist, sich auf die Interaktion einzulassen und seine Aufmerksamkeit darauf zu richten (vgl. Krapp 2001). Auf Basis der Beobachtungen und gesetzten Differenzen entwickelt sich das Interesse des/der Pädagog*in, mit bestimmten Zielen in den Dialog mit dem Kind zu treten. Aber auch das Interesse an einem Gegenstand beeinflusst die Qualität der Aufmerksamkeit. Neben dem Involvement sind *Sensitivität* und *Responsibilität* als wesentliche Faktoren zu verstehen, die den „Ko-Konstruktionsprozess“ unterstützen (vgl. König 2009).
Wie sich die Gestaltungselemente der Lernbegleitung im Dialog niederschlagen ist Gegenstand der folgenden Szene.

4 „Jorge malt" – Diversitätsbewusstheit im Spiegel dialogischer Beobachtungsvalidierung

4.1 Einbettung der Szene: „Die Campus-Detektiv*innen" am Kinder-Campus-Tag

Der Kinder-Campus-Tag ist ein Projekt an der Universität Osnabrück, bei dem das diversitätsbewusste Arbeiten am Übergang vom Kindergarten zur Grundschule in einem lernwerkstattorientierten Kontext im Mittelpunkt steht. Die Diversität betrifft nicht nur die Kinder, die in gemischten Gruppen aus Vorschul- und Erstklasskindern kooperierender Einrichtungen für einen Tag auf das Schloss-Park-Gelände der Universität eingeladen werden; auch das dazugehörige Projektseminar vereint Studierende des Grundschullehramtes wie der „allgemeinen Erziehungswissenschaft" mit dem Profilbereich Frühe Bildung/Elementarpädagogik. Im zu besprechenden Fallbeispiel lautete das Rahmenthema des Semesters „Strukturen und Ästhetik des Campus".

Im folgenden Beispiel wählte eine Gruppe für „ihre" Kinder das Motto „Campus-Detektiv*innen". Das Angebot sah vor, mithilfe von selbst trocknendem Ton Abdrücke im Außen- und Innengelände zu produzieren. Jedes Kind sammelte diese – zusammen mit einem Foto des Abdrucks vor dem Abdruckobjekt und dem Namenskärtchen des Kindes – in einer Schachtel. Ausgestattet mit den gesammelten Schätzen wurden die Kinder anschließend in einem Weiterverarbeitungsraum begrüßt. Dort wartete Material zum Experimentieren mithilfe unterschiedlicher Materialien an drei Tischen auf sie: einer, an dem sie mittels Gips ein „Negativ" ihres Abdrucks herstellen konnten; ein zweiter, an dem Modelliermasse und Werkzeug zur weiteren Arbeit mit den Abdrücken bereit lag; und ein dritter Tisch, der Malutensilien vorhielt. Damit „können die Kinder mit Bunt- und Bleistiften Abriebe herstellen", so der Wortlaut der studentischen Vorbereitungsskizze, in dem der Bezug des Angebots zum Thema „Strukturen" deutlich wird.

Zusätzlich standen vielfältige Materialen (z.B. Seile, Wolle, Steine, Knöpfe) zur Verfügung. Mit dieser Auswahl boten die Studierenden den Kindern einen nach Interessen, haptischen und kinästhetischen Vorlieben, Fähigkeiten sowie sozialen Bedürfnissen gestaltbaren Kontext an, verbunden mit der Möglichkeit, zwischen verschiedenen und mehreren Aktivitätsformen zu wählen und dabei auch ihre Sozialform-Präferenzen zu berücksichtigen. Damit haben die Studierenden in der Planung für eine ihnen gänzlich unbekannte Kindergruppe Diversitätsbewusstheit gezeigt. Gerade bei einer für die Leitenden neuen Gruppe ist ein Kontext wichtig, in dem die Kinder niedrigschwellig ihren Zugang zu den Dingen und den Anderen finden können, um sich auf der Basis eines größtmöglichen Wohlbefindens zu interessieren und zu engagieren (Leu u.a. 2007, 51f.). Schon hier, in der Raum- und Materialgestaltung beginnt eine Dialogkultur der ermöglichen-

den Gelegenheitsstrukturen. Sie setzt sich „in den Köpfen“ fort, bevor eine erste verbale Interaktion stattfindet. Denn für die Beobachtenden ist zentral, wie sie die jeweilige Wahl der Kinder wahrnehmen, deuten und darauf reagieren. Schon in der Perspektive auf das Kind und dessen Favorisierungen werden Räume geöffnet oder begrenzt. Um ein Bewusstsein dafür zu schaffen, wurde den Studierenden nahe gelegt, die Institutionenzugehörigkeit der Kinder von sich auch nicht zu erfragen oder zu thematisieren. Damit sollte den angehenden professionellen Akteur*innen die Möglichkeit geboten werden, (unreflektierte) Vorannahmen nicht zu aktivieren und sich stärker auf das Kind so, wie sie es erleben, zu konzentrieren.
Jorge, dessen Institutionenzugehörigkeit den Studierenden zunächst also nicht bekannt war, saß kurz nach Beginn der Raumaktivität am „Maltisch“ – alleine. Visuell bot sich den nachträglich Eintretenden folgendes von Kontrasten bestimmte Bild: An zwei mit knallig bunten Wachstüchern gedeckten Tischen experimentierten Kinder in leuchtenden Malkitteln an zwei von jeweils kleinen Gruppen besetzten Tischen – munter miteinander und den betreuenden Studierenden parlierend. Am hintersten beige-grauen Tisch im Raum saß auf dem dort einzigen platzierten Stuhl Jorge und zeichnete mit einem Bleistift (auf dem Tisch standen auch Buntstifte parat).
In der Auswertungssitzung des Seminars wurde diese Situation anhand der von den Studierenden generierten Frage „Wie kann ich introvertierte Kinder ins Geschehen mit einbinden und ihre Scheu abbauen helfen?“ zum gemeinsamen Thema. Wie kam es zu dieser Frage?

4.2 Dialogische Dialoganalysen im Seminarkontext

Im Sinn des multi- und interinstitutionellen Kontextes fokussieren Auswertungen zum Kinder-Campus-Tag die lernwerkstattorientierten Gestaltungsspielräume im Spiegel der kindlichen Nutzung. Folgende Leitfrage soll die Diversitätsbewussheit anregen: „Welche Gestaltungsspielräume haben Sie geboten – durch Raum- und Zeitstruktur, Materialangebot und die direkte interpersonale Interaktion?“
Die Auswertungen des Kinder-Campus-Tages basieren auf folgenden drei Dokumentationsarten:
(1) Offene Videografie durch Mitarbeiter*innen (eine pro Gruppenangebot): Die Videografin wählt erste Szenen aus, die sie für die Frage der Reflexion der angebotenen Gestaltungsspielräume für geeignet hält, und bereitet das Material so vor, dass die Videosequenzen zur Verfügung stehen.
(2) Teilnehmende Beobachtung: Die Kolleg*innen aus der Praxis und die Seminarleitung pendeln zwischen den Gruppenangeboten und nehmen beobachtend teil. Im Sinn der Auswahl des Kamerafokus agiert auch die Videografin teilnehmend.

(3) Gedächtnisprotokolle: Die Studierenden verfassen in zeitlicher Nähe zum Kinder-Campus-Tag ein Gedächtnisprotokoll zu ihren eigenen Fragen und den Aspekten der Diversitätsbewusstheit der institutionenheterogenen Kindergruppen; es gab auch schon Studierendengruppen, bei denen es aufgrund der Größe möglich war, dass – zeitlich wechselnd – jeweils ein Student bzw. eine Studentin teilnehmend beobachtete und darauf basierend sein/ihr Protokoll verfasste.
In der Auswertungssitzung werden die Dokumentationen in folgender Weise genutzt:
Die Seminarleiterin trifft aus den auf Gedächtnisprotokollen basierenden studentischen Reflexionen eine exemplarische Materialauswahl. Das kann anhand von Zitatenpapieren und/oder Fotografien geschehen. Daneben schreiben die Videograf*innen ein Videoprotokoll, in dem sie auf zwei bis drei interessante Szenen hinweisen, die sie wiederum videografisch für die Auswertungssitzung vorbereiten.
Dieses Material im Vorbereitungsfundus wird den Studierenden zu Beginn der Sitzung die Möglichkeit geboten, innerhalb ihrer Themengruppe eigene Fragen zu generieren, die sie einbringen möchten.
Dabei ist das Interesse am Videomaterial stets sehr groß. Hier zeigen die Studierenden eine beachtliche Offenheit, sich selbst „post actu" in Aktion zu sehen und dies „Ansicht" auch der der Fremdblicke von Mitstudierenden und Seminarleitung zu öffnen.
Im Hinblick auf die Dialoganalysen ermöglichen die Videoausschnitte im wahrsten Sinn des Wortes, sich selbst zuzuhören und die Wirkungen der verbalen, nonverbalen und prosodischen Anteile auszuloten. Diagnostik als dialogischer Prozess wird dabei auch in der intersubjektiven Deutungsarbeit anhand des Videomaterials auf der Ebene der Seminargruppe realisiert. Dass die Videoszenen wiederholt zugänglich sind, bietet einen entscheidenden Vorteil für die dialogische Beobachtungsvalidierung der verschiedenen Seminarteilnehmer*innen.
In der Verbindung von Lernwerkstatt(arbeit) und Heterogenität am Übergang fokussierte die Analyse von Jorges Malen auf die Kernfrage pädagogisch-didaktischen Handelns angesichts des sozial-konstruktivistischen Verständnisses von Weltaneignung:
Welche Gestaltungsräume öffnen Sie, wenn Sie etwas (so oder so) sagen und tun? Und: Was tut ein Kind, wenn es etwas tut?

4.3 Interpretation zweier kontrastierender Dialogstile

Welche Gestaltungsspielräume also öffneten die Student*innen der Campus-Detektiv*innen-Gruppe mit ihren Dialogangeboten an Jorge? Die Adressierung des Jungen („introvertiert"), die den Studierenden in der Auswertung reflexiv bewusst wurde, operierte zum einen mit einer stabilen Eigenschaftsvariable der sogenannten „big five", nimmt man die Formulierung der Studierenden wörtlich.

Zum anderen adressiert sie die Tätigkeit Jorges am Maltisch, wo er die gesamte Zeit der Aktivität im Raum alleine saß, als Problem. Denn aus studentischer Sicht sollte er Gruppenanschluss finden.
Die zu Grunde liegende Frage „Wie kann ich introvertierte Kinder ins Geschehen mit einbinden und ihre Scheu abbauen helfen?“ führte uns direkt in die Videografien und entbarg einen höchst spannenden Verlauf der Wahrnehmung und Reaktion auf die Tischwahl des Jungen. Schon in der ersten Durchsicht des Videomaterials durch die Videografin, die mit dem offenen Fokus „ausbildungsrelevante Szenen“ sichtete, war das, was an Jorges Tisch passierte, aufgefallen. Sie hatte daraufhin die „interessanten“ Sequenzen an diesem Tisch zusammen geschnitten (Dauer: ca. 13 Minuten).
In die folgende Deutung sind weitere Analysen nach der Auswertungssitzung zu Semesterende eingeflossen. Denn ein Blick in das umfängliche Videomaterial, die Vorbereitungen der Studierenden und ihre nachträglichen systematischen Reflexionen (!) geben spannende Einblicke in die Intentionen und Wirkungen des Dialogangebots an das Kind wider. Und davon gab es reichlich: Von ca. 40 Minuten Raumaktivität, von denen Jorge ca. 38 Minuten alleine vertieft am Maltisch saß, wurde er ca. 13 Minuten von insgesamt sechs Personen angesprochen und in ein mehr oder weniger langes Gespräch verwickelt. Seine Situation übte also auf viele eine „pädagogische Anziehungskraft“ aus.
In zwei Gesprächseinheiten lassen sich aus pädagogisch-diagnostischem Blick zwei Typen von Dialogangeboten auf die gebotenen Gelegenheitsstrukturen und deren Nutzung durch das Kind identifizieren. Diese werden als „Dialogstile“ charakterisiert. Die Diversitätsbewusstheit der beiden Studierenden findet variante Lösungen. Inwieweit Jorge sich darauf einlässt bzw. sie für seine Interessen nutzt, wird anhand einer Videoanalyse, welche die semantische Ebene des Dialogs wie die körpersprachlichen Indizien Jorges auf der phänomenologischen Ebene berücksichtigt, dargestellt.

Dialogstil 1: „Guck mal ganz genau hin ...“ – Das Interesse am deklarativen Wissen als Gelegenheitsstruktur für Jorges Adjektivreichtum

Würde man die Dialogszene als Bild im Sinn einer Metapher skizzieren, entstünde ein Hafenbecken mit einem Schiff im Wasser, auf dem Jorge sich „mental“ aufhält, und einem Kai-Bereich, auf dem die Studentin sich nähert.
Im ersten Dialogstil legt Studentin I eine Leiter bzw. Gangway an und lockt Jorge ans Ufer heraus, wo er außerhalb seines „inneren Geschehens“ zeigen kann, was er weiß (*deklarative Ebene*), und weitere Ideen entwickeln kann, was er wie malen möchte *(Planungsebene*).




Abb. 1: Jorge im Gespräch mit „Studentin I"

Körpersprachlich scheint er sich „bilokal" zu verankern: Er wendet sich mit Kopf und Blick der Studentin zu, die an seiner linken Seite auf Augenhöhe zu ihm in der Hocke sitzt, und agiert mit seiner linken Hand, indem er z.B. eine Holzscheibe befühlt und betastet, welche die Studentin ihm angeboten hat. Dazu ein Einblick in das Gespräch:

Studentin I geht noch einmal zu Jorge. Er guckt hoch und streichelt über ein flaches, rundes Stück Holz, das die Studentin ihm hinhält. In der anderen Hand hält er seinen Stift. Er hält den Stift über die Stelle des Blattes, an der er zuletzt gemalt hat. Während der gesamten Szene hält er seine Hand an dieser Stelle. Ein weiteres Kind steht daneben und guckt zu.

Jorge: Rau.
Studentin I: Es ist rau, ne. Das ist glatt und das ein bisschen rauer, ne?
Jorge nickt.
Studentin I: Guck mal ganz genau hin auf das Stück Holz. Siehst du da noch was Besonderes?
Jorge: Ja.
Studentin I: Was denn?
Jorge: Dass das an der Seite anders ist.
Studentin I: Ja genau. Es fühlt sich anders an, ne?
Jorge dreht am Holzstück.
[…]
Jorge schaut auf seinen Stift.
Studentin I: Fällt dir noch was auf, wenn du genauer hinguckst auf das Holzstück?
Jorge: Dass es hier braun ist und dass es hier schwarz ist.

Studentin I: Ja genau. Es hat unterschiedliche Farben, ne? Und noch was? Vielleicht kannst du es ja auch noch mal umdrehen? An der Seite schauen.

Jorge dreht das Holzstück und betrachtet es. Er zeigt auf die Rinde des Holzstückes.

Jorge: Hier ist es auch rau.

Studentin I: Ja genau. Das fühlt sich auch noch mal ganz anders an, ne? Und was ist denn das hier? *[Sie zeigt auf die Rinde.]* Guck mal. Hier ist das auch so ab, ne? Was meinst du denn, warum fühlt sich das denn schon wieder anders an als das hier?

[Zeigt auf Rinde und Innere des Holzstückes.]

Jorge: Weil das die Rinde ist.

Studentin I: Ja genau. Sehr schön. Super.

Jorge: Und das hier ist hellbraun. Und das ist dunkelbraun.

Studentin I: Ja genau.

Jorge setzt an, um weiter zu malen.

Studentin I: Was meinst du denn, warum sind das denn unterschiedliche Farben? [*Hält das Holzstück in der Hand.]* Warum ist das hier heller und hier ist das dunkler?

Jorge: Weil es hier dreckig ist.

Studentin I: Joa. Zum Beispiel. Und warum ist das dreckig?

Jorge: Wegen der Rinde.

Studentin I: Mm. Aber hier war ja bestimmt auch mal Rinde dran.

Jorge: Nur dass das hier gesäubert wurde.

Studentin I: Ja das kann auch sein. Stimmt. Super. Du kannst ja vielleicht auch mal schauen, wenn du dein Piratenschiff malst, das ja auch aus Holz ist…

Jorge: Dass ich das braun kriege.

Studentin I: Ja zum Beispiel.

Jorge: Die haben das, aber die Klappen, die muss ich nicht malen. Oder was Schwarzes.

Guckt Studentin fragend an.

Studentin I: Ja das könntest du auch malen. Aber zum Beispiel diese Holzlatten – sehen die denn alle gleich aus, aus denen das Schiff ist? Was meinst du? Die Bäume sehen auch nicht alle gleich aus.

Jorge: Manche sind aus Bäumen. Manche sind glatt. Manche sind pieksig.

Studentin I: Ja. Das kann man ja auch…

Jorge: Manche sind splitterig.

Studentin I: Ja genau. Das kann man ja auch vielleicht versuchen so zu malen. Oder?
Jorge: Mm.
Studentin I: Sehr schön. Hast du super beschrieben.
Jorge wendet sich wieder seinem Blatt zu und beginnt wieder zu malen.
Studentin I nimmt Buntstifte und stellt sie neben Jorge.
Studentin I: Hier hast du auch noch Buntstifte, wenn du das auch noch bunt malen willst.
Jorge guckt kurz hoch und malt dann weiter. Studentin entfernt sich. Jorge malt.

Jorge entfaltet einen beachtlichen Adjektivreichtum auf die stark am deklarativen Wissen orientierten, eher geschlossenen Fragen. Die Intention der Studentin, welche nach ihrer Selbstaussage war, das Potenzial von Jorges Aktivität für das Tagesthema „Strukturen" zu öffnen, wird sehr deutlich in ihrem Frageinteresse. Die Initiative verdankte sich also dem Thema der Studentin. Nicht nur möchte sie wissen, was er tut, womit sie seine Aktivitätswahl als „legitim" botschaftet, sie ist nahezu unermüdlich im „Nachlegen" von Vertiefungsfragen, was es noch zu entdecken gäbe. In enger Taktung führt sie eine Regie hoher Steuerung, die Reziprozität ist gering.
Auf der semantischen Ebene erreicht die Studentin das Kind, wovon seine immer treffenderen Adjektive sprechen. Semantisch also erweist sich Jorge im Wortfeld „Strukturen" kundig. Dabei hat die Studentin sehr gezielt im Blick, Jorge nicht nur zu fragen, sondern ihm mit dem Holzstück haptische Empfindungen zu ermöglichen. Die Verbindung des Holzscheits zu Jorges Malprojekt „Piratenschiff" formuliert die Studentin, was wiederum auf ihre starke Lenkung verweist, getragen von dem Bestreben, sich Jorge in ihrer Intention verständlich zu machen.

Welchen Gestaltungsspielraum hat Studentin I geboten?

Studentin I initiiert den Dialog mit dem pädagogischen Anliegen, Jorge der Aufmerksamkeit der Leiter*innen zu vergewissern und ihn für das Campus-Tag-Thema „Strukturen" zu interessieren. Dabei aktivierte sie in einem gelenkten Gespräch, gestützt von haptischen Zugängen, Jorges Wissen und zeigte ihm das Potenzial dieses Wissens für das Malen des Piratenschiffs auf – ein strukturiertes Dialogangebot, das Aspekte von Scaffolding enthält. Die Ansprache bleibt auf der kognitiven Ebene.

Wie nutzte Jorge den ihm gebotenen Gestaltungsspielraum des deklarativen Fragestils?

Er lieferte Wortschatzwissen. Er verteidigt seine Ideen „aber die Klappen, die muss ich nicht malen“. Hier übernimmt er verbal die Regie. Körpersprachlich bot er während des gesamten Gesprächsverlaufs konstant folgendes Signal: Seine rechte Malhand mit dem Bleistift blieb in der Luft (immer) genau an der Stelle fixiert, an der er sich in seiner Vertiefung hat unterbrechen lassen; exakt an der Stelle setzte er nach Beendigung verschiedener Gesprächssequenzen wieder an. Auf diese Stelle schaut er auch, wenn es kleine Gesprächslücken gibt. Diese Beobachtungsvalidierung war erst durch Videomaterial zugänglich. Jorges „Festhalten“ an seiner Malidee und seinem Malprozess wird durch diese Geste deutlich indiziert. In der studentischen Auswertung deuteten Vokabeln wie „Jorge hat sich mir *höflich* zugewandt“ an, wie stark die Energie des Interesses an seinem Malprojekt auch für die Gesprächspartnerin zu spüren war – ebenso im zweiten Dialogstil.

Dialogstil 2: „Der Kapitän?“ – Sich an der Erzählung beteiligen als Gelegenheitsstruktur weiterer narrativer Vertiefungen

In der oben vorgeschlagenen Metapher vom Hafen gesprochen „entert“ hier die Studentin das Schiff und begibt sich im größeren Teil des Gesprächs mittels Narrationen mit Jorge in das Geschehen hinein. Sie geht sozusagen mit ihm auf dem Schiff umher. Ihr Weltwissen flicht Studentin II über Geschehensmomente auf dem Piratenschiff Jorges „laut nachdenkend“ ein; zum Beispiel, wenn es darum geht, ob Spinnweben unter Wasser existieren, Haie riechen können oder Taucher fressen.

Wenn sie dabei erzählt, dass die Taucherausrüstung den Haien wohl den Geschmack verderben würde, stellt sich die Frage: Will sie die heraufbeschworene Gefahr für Leib und Leben schnell wieder abwenden? Ihre emotionale Präsenz und ihr Mitfühlen mit Jorges Engagement in seiner Geschichte sprechen dafür.



Abb. 2: „Studentin II“ mit Jorge im Gespräch

Ein Auszug:

Studentin II hockt sich neben Jorge. Jorge hält seinen Stift über dem Blatt in der Hand.

Jorge: Der war dabei. Der hat ihm dann auch noch nachgeschaut.
[Schmunzelt; begeisterte Mimik.]
Studentin II: Der Kapitän?
Jorge: Mm.
Studentin II: Hier vorne. Guck mal. Was ist das hier? *[Zeigt auf Jorges Bild.]*
Jorge geht mit seinen Stift in der Hand an die Stelle, auf die die Studentin zeigt.
Jorge: Hier ist die Stoßstange.
Studentin II: Vom Schiff?
Jorge: Mm. Diese Stange.
Jorge zeichnet weiter. Zeichnet auch beim Erzählen weiter.
Jorge: Ich weiß das gut, denn ich hab’, hab’ ein Piratenschiff.
Studentin II: Interessierst du dich für die Piraten?
Jorge: Mm.
Studentin II: Und was findest du so spannend an Piraten?

Jorge: Dass die so spannende Schiffe haben. Da sind ja ganz oft so Spinnweben drin.

Studentin II: In den Schiffen?

Jorge: Es gibt ja noch welche, die haben noch Piratenschiffe gefunden. Das waren aber am meisten Taucher.

Studentin II: Aber glaubst du denn, waren da denn dann Spinnweben unter Wasser in dem Schiff?

Jorge: Mm, ja sicher. *[Hört auf zu malen, hält aber die Hand über die Stelle des Blattes, an der er abgesetzt hat, blickt Studentin nicht an, eher in die Ferne, ohne etwas zu fixieren.]* Aber die sind rein geprungen und haben gesagt, *[fängt wieder an zu malen]* aber wenn es hier so dunkel ist, dann finden wir ja eigentlich gar nicht mehr den Ausgang. Aber die hatten so Unterwasser-Taschenlampen. Das gibt es. Die kann man so ping. *[Macht mit der anderen Hand eine Knopf-Druck-Bewegung – „Bing" – und schmunzelt.]*

Studentin II: Damit man dann da unten auch was sehen kann überall?

Jorge: Ob da zum Beispiel, wenn die Gefahr ist von nem Hai.

Studentin II: Stimmt. Das passiert manchmal, dass dann die Haie angeschwommen kommen.

Jorge: Mm. *[Unverständlich, da Hintergrundgeräusche.] [Unterbricht Malen und nimmt Hand mit Stift vom Blatt.]* Und dann werden die von Haien gefressen. Denn Haie können unter Wasser voll gut sehen.

Studentin II: Die Haie?

Jorge: Mm.

Studentin II: Und auch sehr gut riechen.

Jorge: Mm.

Jorge schaut in den Raum zu den anderen Kindern.

Studentin II: Aber eigentlich mögen Haie gar keine Taucher.

Jorge: Nein viel lieber Fische. [G*uckt Studentin II wieder an.]* Und Delfine. Und Wale.

Studentin II: Wenn ein Hai einen Taucher beißt, dann will der nur mal ausprobieren, ob`s schmeckt. Und dann merkt er ganz schnell, schmeckt ja gar nicht.

Jorge: Aber die Ausrüstung eines Tauchers, *[beginnt wieder zu malen]* die ist ja ziemlich so als würde man, die kriegt man ja gar nicht kaputt.

Studentin II: Na obwohl der Hai hat ja ganz schön spitze Zähne.

Jorge: Aber wenn das ne dicke ist. Aber wenn Eis ist, dann kann der ja nicht mehr tauchen, der Taucher.

Studentin II: Nein, das stimmt. Dann würde er im Wasser festfrieren.
Jorge: Entweder ist er in nem U-Boot …
Jorge schaut einige Sekunden in den Raum und hört auf zu malen.
Studentin II geht auf die andere Seite neben Jorge, zeigt auf die andere Seite seines Bildes.
Studentin II: Was macht denn der hier? Kapitän?
Jorge: Steuermann.
Studentin II: Ah.
Jorge: Der Käptän wacht hier gerade auf.
Studentin II: Stimmt. Das hast du auch erzählt. Und ist das hier das Ruder? *[Zeigt auf das Bild.]*
Jorge: Mhmh. Das Steuerrad.
Studentin II: Das Steuerrad.
Jorge: Und eins hab ich vergessen. Die Stange.
Jorge beugt sich über das Bild und zeichnet etwas an die Stelle, an der er etwas vergessen hatte. Er schaut fixierend in den Raum, als das Wort „Seerobbe" fällt.
Studentin II: Super. Das sieht ja aus wie ein richtig, echtes Ruder.
Jorge schaut in den Raum und zeigt dann grinsend auf sein Bild.
Jorge: Der sieht nicht richtig. Der denkt immer, das wär ein Angriffsschiff, und dann fährt der gegen den.
Studentin II: Gegen das andere Schiff?
Jorge: Nein, gegen den Felsen.
Studentin II: Ach so.
Jorge: Dann muss er mal „mm". *[Zeigt auf das Bild; macht Handbewegung, die Drehung des Ruders andeutet.]*
Studentin II: Schafft er denn das Ruder rechtzeitig rum zu reißen?
Jorge: Mm.
Studentin II: Oder prallt er mit dem Felsen zusammen?
Jorge: Der wird, erst mal geht das kaputt. [*Zeigt auf Bild.]* Und manchmal geht das auch unter das Schiff. Dann muss er nur rechtzeitig um die Ecke kommen.
Studentin II: Und schafft dein Kapitän das?
Jorge: Ja. [*Setzt seinen Stift wieder an und hört wieder auf.]* Was könnte man denn noch so alles malen? Ach das Feuer von der Kanone malen. Nein die Wellen. Das muss ja auch kommen. Wellen und so weiter. *[Fängt an zu malen.]* Die Wellen kommen von hier. […]

Welchen Gestaltungsspielraum hat Studentin II geboten?

Studentin II setzt durchgängig an den thematischen Vorlagen des Kindes an. Sie lässt sich in ihrer Regie des eher reziproken Gesprächsverlaufs von Jorges „Äußerungen“ (verbal wie zeichnerisch) führen. Die Themen Jorges werden im Sinn des *sustained shared thinking* zum gemeinsamen Denken der beiden, indem die Studentin eher offene Fragen stellt und Denkprozesse wie Fantasie stimuliert. Mit ihrer pädagogischen Fürsorge pendelt Studentin II zwischen der Welt der Realität des Kindes und der seiner Phantasie (die insofern reale Welt ist, als er sie hat):
Einerseits wandelt sie „auf dem Schiff Jorges“, indem sie seine Phantasiewelt teilt; andererseits agiert sie in reflexiver Distanz, wenn sie wahrnimmt, was sie mit ihren narrativen Anteilen dem Kind möglicherweise „eingehandelt“ hat. Am Ende könnten die spitzen Zähne des Hais dann doch noch gefährlich werden. Hier pendelt sie in der dialogischen Beobachtungsvalidierung möglicherweise zwischen der nahen Rückbindung ihrer Interaktion an für sie wahrnehmbaren Reaktionen Jorges und von Empathie getragenen Befürchtungen.
Damit hält sie den Impetus ihrer Entscheidung während des Gesprächs aufrecht. Dieser war von dem pädagogischen Motiv getragen, Jorge in seiner thematischen Vertiefung zu belassen und ihm durch ihr Gesprächsangebot gleichzeitig zu vermitteln, er werde von den leitenden Personen wahrgenommen und in seiner Aktivitätswahl respektiert. Soweit teilten beide Student*innen ihr Grundanliegen. Der Dialogstil „geteilte Narrationen“ von Studentin II ermöglichte Jorge an mehreren Stellen der Sequenz das Verbalisieren seines Wissens *und* einen deutlicheren Ausdruck seiner Emotionen. An Mimik und Gestik ist das Mit(er)leben mit seinen Figuren und gleichzeitig sein „Vatersein dieser Figuren“ abzulesen.

Auf welche Weise nutzte Jorge den Gestaltungsspielraum des Dialogstils der „geteilten Narrationen“?

Wie vertieft Jorge während des Gesprächs blieb, ließ sich an seinen Blicken ablesen. Hin und wieder schaute er gedankenversunkener Weise in den Raum, wobei er niemanden fixierte, sondern eher nachdenkend über die anderen hinwegsah. Nur an einer Stelle merkte er auf und fixierte den Ort im Raum, an dem gerade das Wort „Seerobbe“ gefallen war. Es ist zu vermuten, dass sich angesichts der Vertiefung seine selektive Wahrnehmung auf den Themenkreis des Meeres fokussierte.
Es gibt nur zwei Stellen, an denen er den Stift wie in Dialogszene eins über der „Unterbrechungsstelle“ hält. Ansonsten geht er mit den Anregungen der Studentin mit, indem er mit seinem Stift auf die Stellen zeigt, die gerade thematisiert werden. Oder er malt – die längste Zeit des Dialogs – während des Gesprächs weiter. Das bedeutete auch: Er ist mit seiner Blickrichtung in der (zeichnerischen) Produktion seiner Geschichte geblieben. Der Studentin gelang es, die Aktivität

auf zwei Ebenen gleichzeitig zu halten bzw. zu öffnen: auf der des Kontaktes zu ihr und ihren Gesprächsimpulsen sowie auf der des Malens. Fast scheint es, die Studentin rege Jorge zu laut ausgesprochenen „inneren Monologen“ an. Dies gelang sicher deshalb, weil beide Ebenen den Punkt des inhaltlichen Interesses von Jorge und seine Fähigkeit der Vertiefung in Geschichten trafen. Welche lebensbiografische Bedeutung auch die Aktivitäts*form* für ihn hatte, ist uns durch eine Zufallsbegegnung zugänglich geworden. Dazu unten mehr.

4.4 Erkenntnisgewinne

Als Zusammenfassung der Erkenntnisse im Hinblick auf die Dialogpotenziale kann gesagt werden: Die Intention beider Student*innen war, Jorge zu signalisieren, dass er von den Leitungen wahrgenommen wurde. Studentin I hat das Kind für das Thema des Tages interessieren wollen und dabei einen deklarativen Zugang gewählt, der Jorge deutlicher aus seinem Malprozess herausführte. Dabei setzte er körpersprachlich klare Anker für seinen inneren Verbleib in der Geschichte, an der er weitermalen will.
Studentin II hat das Kind in seiner Vertiefung belassen und einen Gesprächsstil der „geteilten Narrationen“ gefunden, der es Jorge ermöglichte, gleichzeitig beim Malen und Verbalisieren zu sein.
Die geteilte Reziprozität ist bei Studentin II größer.

Potenzial der Videoanalysen:

Die Gesprächssequenzen der beiden Student*innen wurden ausgesucht, weil in ihnen – auch aufgrund der längeren Dauer [Studentin I: 03:45, Studentin II: 06:05] – die unterschiedlichen Anliegen und dialogtypischen Umsetzungen der Anliegen identifizierbar waren. Die „statistische Bilanz“ der Malsituation (siehe oben) ist im Hinblick auf die Jorge gebotenen Gestaltungsspielräume insgesamt aufschlussreich. Erstens war nur durch das Videomaterial das quantitative Ausmaß der „Störungen“, die ein Drittel seiner Zeit, in der er sich vertiefen wollte, messbar. Aufgrund der Transkriptionsmöglichkeiten konnten zweitens auch die unterschiedlichen Adressierungen Jorges identifiziert werden, die sich zwischen defizitorientiert (introvertiert und deshalb der Anschlusshilfe an die Gruppe bedürftig) und kindorientiert (Anerkennung seiner Themenwahl; Beteiligung der Leiter*innen an seiner thematischen Vertiefung und seinem emotionalen Schwingen) bewegten.
Im Sinn einer pädagogischen Diagnostik bot die Auswertung des Kinder-Campus-Tages im Seminar für die reflexive Distanz zum eigenen Handeln per Videomaterial den Vorzug, sowohl das eigene Erleben in der Situation um dem eigenen Blick auf sich selbst als auch dem Fremdblick der anderen Student*innen und der Seminarleitung zu bereichern bzw. zu differenzieren. Die Selbsterkenntnis

war durch das Videomaterial noch vor einer ausführlichen Verbalisierung verschiedener Perspektiven auf die Situation möglich. Dabei ist nicht hoch genug zu schätzen, wie sich die reflexive Distanz zunächst durch ein befreiendes Lachen der Student*innen äußerte, als sie beim Anschauen des Videos realisierten, wie sehr sie Jorge „gestört" hatten; gleichzeitig wurde evident, auf welche Weise sie beide das unbedingte Interesse an etwas teilten: die Student*innen mit ihrem Bestreben, ihn als Teil der Gruppe anzusprechen (und einem möglichen Gefühl, sich rein räumlich ins Abseits manövriert zu haben, gegenzusteuern) als auch – im Fall der Studentin I – das eigene Thema zu verteidigen; denn sie wollte Jorge an das Gruppenthema Strukturen heran- oder zurückführen. Die dritte Studentin wendet sich ihm eher körpersprachlich zu, indem sie zu ihm geht und sich kurz für sein Tun interessiert, während die Erzieherin Jorge sowohl ganz explizit fragt, ob er nicht zu den anderen wolle, was er klar „rankt" – „Das mache ich wenn ich mit dem Schiff fertig bin." – als sich auch auf die Narrationen einlässt. Hier zeigt Jorge dann noch einmal sein Schöpfertum als Vater der Figuren, indem er sich über den Steuermann belustigt: „Der kann nix. Der kann nicht mal kochen. Der kann auch keine Kommandos angeben."

Wie introvertiert war nun Jorge einzuschätzen?

Die Vorannahme der Student*innen, Jorge sei introvertiert, hat sich zunächst in der hierarchischen Beziehungsdimension zu allen Gesprächspartner*innen nicht bewahrheitet, denn er öffnete sich deren Gesprächsangeboten.
Durch die Videoanalysen war die Einsicht erwachsen, dass Jorge seine Bedürfnisse ausbalancieren konnte: Er agierte in der Gleichzeitigkeit von Responsivität auf verbaler und mimischer Ebene sowie körpersprachlichen Signalen, „bei seinem Thema zu bleiben" (Hand mit Bleistift über der „Unterbrechungsstelle" bei Studentin I; laute „innere Monologe" während des Mal- und Gesprächsprozesses bei Studentin II).

4.5 Schlussfolgerungen für die Praxis

Die (in diesem Fall multiprofessionelle) Mehr-Pädagog*innen-Situation bietet in der realen Situation des täglichen Institutionenalltags einen Vorteil, der für die Studierenden in der Videoanalyse deutlich werden konnte: Erstens können sich die Lernbegleiter*innen über ihre Vorannahmen austauschen, bevor sie (re-)agieren. Zweitens könnte ein/e Verantwortliche/r, der/die sich einem Kind wie Jorge, den in seiner Sitzplatz- und Aktivitätswahl vermutlich immer das Interesse vieler auf sich zöge, schon zugewandt hätte, seine/ihre Erkenntnisse mitteilen, sodass dem Kind möglicherweise weitere Unterbrechungen, die für seinen Prozess, das Gefühl von Wohlbefinden (Leu u.a. 2007, 50f.) eingeschlossen, nicht notwendig wären, erspart bleiben könnten. Denn Jorge hat sich auch auf der symmetrischen

Beziehungsebene nicht introvertiert, wie die Umsetzung seiner oben zitierte Priorisierung offenbarte: Er ging tatsächlich zu den anderen Kindern, als sein Schiff fertig war.
Also introvertiert war Jorge wohl nicht, wenn man bei diesen Einteilungen der *big five* bleiben will. Woher aber kam sein starkes Interesse am Malen des Piratenschiffs, obwohl er auf dem Kinder-Campus-Tag in der Phase auf dem Außengelände – wie alle anderen Kinder – hoch engagiert Ton-Abdrücke auf dem Campusgelände gesammelt hatte?

„Zufallsdiagnostik"

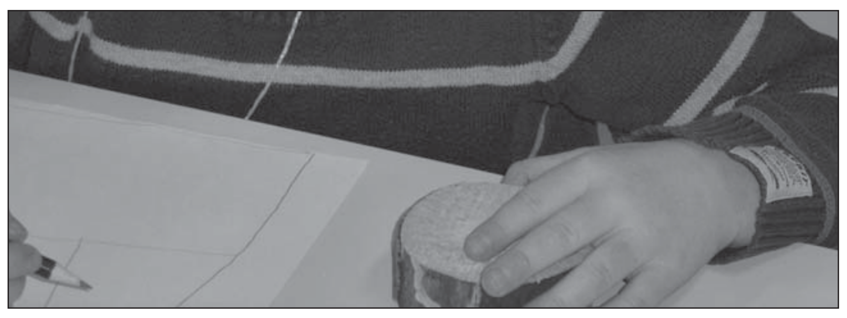


Abb. 3: Das „Bleistiftsignal": Körpersprachlich „hält" Jorge während der ihn beim Malen unterbrechenden Gesprächssequenzen an seiner Idee „fest".

Was professionellen Akteur*innen in ihren Einrichtungen möglich ist, nämlich über Elternpartnerschaft ihre Beobachtungen des Kindes zu ergänzen, bleibt dem Kontext des Kinder-Campus-Tages gewöhnlich versagt. Der Zufall allerdings führte dazu, dass der Vater Jorges seinen Sohn anhand des Pulloverärmels erkannte, als eine/r der Autor*innen die Situation anhand eines beschnittenen Fotos, die nur die Handhaltung Jorges mit seinem Bleistift zeigte, bei einem Vortrag zeigte.
Der Vater bereicherte unseren Blick auf Jorge durch die wichtige Information, dass er, das Vorschulkind, als mittleres Kind einer älteren und jüngeren Schwester, die beide viel malten, erst seit kürzester Zeit diese Ausdrucksform für sich entdeckt hatte. Dieser Entwicklungsschritt dürfte angesichts der Bedeutung des Malens für die kindliche Entwicklung von Freude und Erleichterung der für Jorge relevanten Erwachsenen begleitet gewesen sein. Am Kinder-Campus-Tag übermannte ihn dann wohl (erneut) die Faszination des Malens angesichts des eigens ausgewiesenen Maltisches. Diesen verließ er erst einige Minuten vor Ende der Einheit, als – sein Schiff schien fertig – ein Mädchen sich zum ihm gesellte, im Stehen (es gab nur einen Stuhl) Papier und Stifte griff und neben Jorge zu malen begann. Körpersprachlich wand er sich vom Stuhl hinter ihr vorbei zur Gruppe.

Er strahlte Unbehagen aus. Möglicherweise war es ihm sogar sehr recht gewesen, am Tisch für sich zu sein. In den Videoaufnahmen vor der Gruppenaktivität im Raum sieht man ihn – auch selbstinitiativ – mit anderen Kindern im Gespräch. Introvertiert war er nicht. Wohl wusste er, was er wollte, und nutzte die dafür gebotenen Möglichkeiten.
Angesichts des Aspekts der Strukturierung von Lernsituationen stellt sich die Frage, ab wann in offenen Situationen etwas noch zum Thema passt und ab wann nicht mehr. Dazu gehört die Frage der Definitionshoheit. Wer entscheidet darüber? Und immer wieder der Aspekt: Welche Voreinstellungen zeigen sich in der Wahrnehmung und Beobachtung der Lernbegleiter*innen. Eine Kontrastierung kann helfen, diese zu identifizieren: Hätte das Bild dreier Kinder am Tisch weniger „Besorgnis" um das Wohlbefinden bei den verantwortlichen Erwachsenen ausgelöst? Dieser kurze Denkversuch führt zu einem kurzen Prozessvorschlag für Dialogangebote in offenen Situationen:

Schrittfolge zur Sensibilisierung der eigenen Diversitätsbewusstheit

(1) Zu Beginn steht die Wahrnehmung der eigenen Wahrnehmung (Jorge nutzt den Differenzierungstisch; er malt; er sitzt alleine) – und möglicherweise impliziter Deutungen („introvertiert"); es geht um ein Gewahrsein und Bewusstwerden – auch der eigenen Priorisierungen: Arbeite ich lieber in Gruppen? Arbeite ich lieber alleine? Was verbinde ich damit, etwas alleine – und dann innerhalb einer Gruppe – auch singulär zu tun? Welcher meiner pädagogischen Impulse ist dadurch geprägt, dass ich von meinem eigenen Wohlfühlfaktor ausgehe?
(2) Als erste Rückbindung an die Wirklichkeit des Kindes kann das Gewahrwerden der körpersprachlichen Signale des Kindes stehen. Wirkt es vertieft? Gibt es Hinweise für Unruhe? Sendet es Zeichen, Anschluss finden zu wollen?
(3) Ein Hin- und Her-Pendeln zwischen den Gruppen/einzelnen Kindern hilft, den Kindern an jedweder Position körpersprachlich (lokomotorisch, also von der Raumbewegung her) die Gewissheit zu geben, dass sie wahrgenommen werden. Dasselbe kann durch Blicke auch angeboten werden. Sie ermöglicht auch, sich vertiefter auf die Aspekte eins und zwei einzulassen. Beides kann non-verbal geschehen.
(4) Eine Intervention setzt eine bewusste (!) Entscheidung für ein Dialogangebot voraus. Wenn diese gefallen ist, beinhaltet sie auch die Klarheit über deren Intention. In jedem Fall dient sie der Überprüfung der eigenen Hypothesen über die Situation des Kindes. Dabei sind die Schritte eins bis drei zu wiederholen.
Bei Teamarbeit kann eine kurze Besprechung mit den Kolleg*innen dazu genutzt werden, die eigenen Beobachtungen und Gedanken zu kommunizieren, um sicher zu stellen, dass eine erneute Intervention, die wie im vorliegenden Fall ein Kind in seiner Vertiefung ansprechen würde, auch einen pädagogischen Mehrwert aufweisen könnte.

5 Fazit

Die Ansprache Jorges war ein guter Schritt, ihn der Aufmerksamkeit der Student*innen zu versichern und damit einem möglichen Isolierungserleben des Jungen zu begegnen.
Die studentische Frage, wie man introvertierte Kinder ins (Gruppen-)Geschehen einbinden könne, hatte zwei Aspekte: (1) die Vorannahme der Introvertiertheit, die sich in der Hinsicht nicht bestätigte, dass es ihm mit seiner gewählten Position emotional gut ging und er vertieft bei einer Sache war, was pädagogisch und lehr-lern-psychologisch gesehen ein wünschenswerter und ein effektiver Zustand ist; zu bedenken bleibt, wie einem „introvertierten Kind" die Botschaft vermittelt werden kann, dass erstens sein Sosein akzeptiert ist und dass zweitens dessen Potenziale für die Weltbegegnung genutzt werden. *Diese* Reihenfolge ist zu priorisieren. Sie beugt einer Problematisierung personennaher Eigenschaften vor, denn die pädagogisch-didaktische Frage ist: Was kann ein Kind? Was davon ist nutzbar für die nächsten Entwicklungs- und Lernschritte? Diese *sind* die Veränderung und können nicht schon als Voraussetzung für den Erfolg von Lernangeboten als Bringschuld des Kindes behandelt werden; (2) der zweite Aspekt der studentischen Frage hatte zum Ziel, dass Jorge sich nicht mit dem in der Gruppe angesagten Thema befasst und in diesem Sinn „in die Gruppe hereingeholt werden" müsse. Jorge war in seiner zu dieser Zeit singulären Sitzposition und der intrinsisch getragenen Aktivität Teil der Gruppe. Auch jemand – oder sogar: Besonders jemand, der sich ab-„sondert", gehört zur Gruppe. Diese Botschaft zu senden, ist den Student*innen gelungen. Dass sie Jorge dabei fast ebenso engagiert, wie er sein Piratenschiff malte, genau dabei unterbrochen haben, gehörte zum gemeinsamen Lernweg des Kinder-Campus-Tages, den Jorge für uns alle bereichert hat.

Literatur

Ankener, Annette (2004): Dialog als schöpferischer Prozess. Münster: LIT Verlag.

Breidenstein, Georg (2014): Die Individualisierung des Lernens unter den Bedingungen der Institution Schule. In: Kopp, Bärbel; Martschinke, Sabine; Munser-Kiefer, Meike; Haider, Michael; Kirschhock, Eva-Maria; Ranger, Gwendo & Renner, Günter (Hrsg.): Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Jahrbuch Grundschulforschung, 7. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 35-50.

Einsiedler, Wolfgang & Hardy, Ilonca (2010): Kognitive Strukturierung im Unterricht: Einführung und Begriffsklärungen. In: Unterrichtswissenschaft, 38/3, 194-209, http://www.digizeitschriften.de/dms/img/?PPN=PPN513613439_0038&DM (letzter Zugriff am 19.03.2015).

Graf, Ulrike (2012): „Du kannst etwas. Ich möchte es mit dir herausfinden." Überlegungen zu einer ressourcenorientierten und beziehungssensiblen pädagogischen Diagnostik. In: Solzbacher, Müller-Using & Doll (Hrsg.): Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule. Köln: Carl Link, 123-137.

Helmke, Andreas & Weinert, Franz E.(1997): Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung. In: Weinert & Helmke (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 241-252.

Horstkemper, Marianne (2006): Fördern heißt diagnostizieren, Pädagogische Diagnostik als wichtige Voraussetzung für individuellen Lernerfolg. In: Becker, Lenzen, Stäudel, Tillmann, Werning & Winter (Hrsg.): Diagnostizieren und Fördern: Stärken entdecken – Können entwickeln. Friedrich Jahresheft XXIV. Seelze: Friedrich-Verlag, 4-7. In: Becker, Horstkemper, Risse, Stäudel, Werning & Winter (Hrsg.): Diagnostizieren und Fördern. Stärken entdecken – können entwickeln. Seelze: Friedrich-Verlag, 56-59.

Klieme, Eckhard & Warwas, Jasmin (2011): Konzepte der Individuellen Förderung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 57/6, 805-818.

König, Anke (2009): Interaktionsprozesse zwischen Erzieherinnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Krapp, Andreas (2001): Interesse. In: Rost (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 2. überarb. und erw. Aufl. Weinheim: Beltz, 286-294 .

Leu, Hans R. et al. (2007): Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Weimar/Berlin: das netz.

Lipowsky, Frank (2002): Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer Forschungen. Auf die Mikroebene kommt es an. In: Drews, Ursula & Wallrabenstein, Wulf (Hrsg.): Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis. Frankfurt am Main: Grundschul-Verband – Arbeitskreis Grundschule, 126-159.

Nentwig-Gesemann, Iris; Wedekind, Hartmut; Gerstenberg, Frauke & Tengler, Martina (2011): Das Forschungsprojekt „Naturwissenschaftliches Lernen im Kontext von Lernwerkstattarbeit – physikalische Experimente in Schule, Kita und Freizeitbereich für den Berliner Kiez“. In: Alice-Hochschulmagazin der Alice Salomon Hochschule Berlin. Ausgabe Nr. 22, 58-59, www.ash-berlin.eu/alice-magazin (letzter Zugriff am 19.03.2015).

Ruf, Urs &Winter, Felix (2006): Qualität finden. Der Blick auf die Defizite hilft nicht weiter. In: Becker, Horstkemper, Risse, Stäudel, Werning & Winter (Hrsg.): Diagnostizieren und Fördern. Stärken entdecken – können entwickeln. Seelze: Friedrich-Verlag, 56-59.

Schedl, Tanja (2014): Lernwerkstatt als Chance selbstbestimmten Lernens. In: Hagstedt & Krauth (Hrsg.): Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen. Frankfurt am Main: Grundschulverband, 36-46 (= Beiträge zur Reform der Grundschule; Bd. 137).

Seidel, Tina (2003): Lehr-Lernskripts im Unterricht. Münster: Waxmann.

Siraj-Blatchford, Iram et al. (2002): Researching Effective Pedagogy in Early Years (REPEY) Research Report No 356.

Solzbacher, Claudia; Müller-Using, Susanne & Doll, Inga (Hrsg.): Ressourcen stärken! Individuelle Förderung als Herausforderung für die Grundschule. Köln: Carl Link.

Werning, Rolf (2006): Lern- und Entwicklungsprozesse fördern. Pädagogische Beobachtung im Alltag. In: Becker, Hortskemper, Risse, Stäudel, Werning & Winter (Hrsg.) Diagnostizieren und Fördern. Stärken entdecken – können entwickeln. Seelze: Friedrich-Verlag, 11-15.

Youniss, James (1994): Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung. Frankfurt: Suhrkamp.

Mark Weißhaupt und Sabine Campana

Inklusion: Spielend einfach? Ein Projekt der Lernwerksatt SPIEL

1 Einleitung

Inwieweit lassen sich bestimmte Spielformen zur Unterstützung einer inklusiven Pädagogik nutzen? Ein Lehrentwicklungsprojekt der Lernwerkstatt SPIEL hat die Potenziale des Spiels für Inklusion, speziell in der Zeit der Schulpausen, praktisch untersucht. Die Lernprozesse der Kinder und nicht zuletzt der Studierenden in diesem pädagogischen Prozess werden im Beitrag dargestellt und diskutiert.[1]

2 Schule als zentraler Entwicklungsraum von Identität und Gemeinschaft

2.1 Die Schulklasse im Spannungsfeld von Inklusion und Ausgrenzung

Schon in der frühen Kindheit sind Peers eine wichtige Instanz für die Entwicklung des sozialen Repertoires des Einzelnen und Bedingung für die Entwicklung von gemeinschaftlichen Interaktionsregeln (Pellegrini 2009, Baines & Blatchford 2010). Vom Schuleintritt an spielt die Schulklasse eine zentrale Rolle im Leben des Kindes. Die dort möglichen verlässlichen soziale Peerbeziehungen erlauben ein Sich-Ausprobieren im ‚geschützten Raum' und ein Aushandeln von

1 In Rahmen der Ausbildung als Lehrpersonen für Kindergarten bis 3. Klasse können die Studierenden der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz optional das Thema Spiel und Spielbegleitung in der Lernwerkstatt SPIEL am Campus Brugg-Windisch vertiefen (Infos zur Lernwerkstatt siehe auch unter www.lernwerkstatt-SPIEL.ch). Das Lehrentwicklungsprojekt fand in diesem Rahmen statt. In der Schweiz ist der Kindergarten Teil der Volksschule und für alle Kinder ab dem vierten Lebensjahr für zwei Jahre obligatorisch zu besuchen. Die Primarunterstufe umfasst die Klassen 1. bis 3. der Grundschule. Der «Bachelor of Arts in Pre-Primary and Primary Education» berechtigt zum Unterricht in den ersten fünf Jahren der Volksschule, also vom Kindergarten bis 3. Klasse.

Sicherheit gebenden Normen und Verhaltensregeln in potentiell symmetrischen Beziehungen (Schneider-Andrich 2011). In Peerbeziehungen kann sich das entwickelnde Kind selbst im Vergleich mit anderen erfahren, die eigene Wirkung auf andere sowie die Erwartungen der anderen an sich selber kennen lernen und lernen, Handlungen der anderen zu antizipieren. Erwartungen zu verhandeln und dadurch Handlungsketten selbst mit zu bestimmen, die eigene Identität zu entwickeln (Weisshaupt 2008) und Gemeinschaftsgefühl zu erfahren, sind wichtige Grunderfahrungen, welche die Klassengemeinschaft ermöglicht. Diese Erfahrungen erlauben, neben Erfahrungen in anderen Peer-Gemeinschaften wie beispielsweise Vereine, einen schrittweisen Aufbau von Selbstständigkeit, die im Jugendalter schließlich benötigt wird, um sich aus der sozio-emotionalen Abhängigkeit vom Elternhaus zu lösen und ein Leben in eigener Verantwortlichkeit führen zu können (Wahl, Weinert & Huber 2007 133). Die Klasse stellt heute mehr denn je eine der wenigen Orte dar, wo inkludierende Gemeinschaftsformen als Bildungschance wahrgenommen werden könnten.[2] Doch schulorganisatorische Maßnahmen alleine bewirken selbstverständlich noch keine Inklusion. Neben den Barrieren, die Schulen nach Außen abgrenzen, stellen sich die Problematiken von Zugehörigkeit, Anerkennung und (mangelnder) Inklusion vor allem innerhalb der Klasse und werden zwischen den Kindern verhandelt.

Die Schulklasse als Sozialisierungsraum schließt sich, wie auch viele andere Peer-Gemeinschaften, nicht freiwillig als Gruppe zusammen. In ihr kommen auch Kinder zusammen, die sich nicht von vornherein zugewandt sind und auf gemeinschaftliches Tun hinstreben. Bei der Herausbildung von Beziehungsstrukturen können Binnencliquen, die wenig oder schlechte Beziehungen zu den anderen haben, oder auch Positionen am Rande der Gruppe als Ganzes entstehen. Außenseiterpositionen können sich grundsätzlich auf zwei verschiedene Arten manifestieren: Entweder werden die betreffenden Kinder vom Rest der Mitschüler*innen einfach ignoriert oder sie werden aktiv ausgeschlossen. In soziometrischen Messverfahren zeichnen sich erstere durch eine geringe Anzahl von positiven Nennungen, letztere durch besonders viele negative Nennungen aus.

In Bezug auf die Erklärung, wie Außenseiterpositionen entstehen, kann man zwei Perspektiven unterscheiden, die sich grob den begrifflichen Schemata *Integration* und *Inklusion* zuordnen lassen:

Die erste Perspektive betont, dass Kinder in Außenseiterpositionen meist ungenügende (soziale) Kompetenzen aufweisen, die ihnen helfen könnten, diese zu überwinden. Diese Perspektive stellt mithin die (Un-)Fähigkeiten des Individuums ins Zentrum, sich ins größere Ganze *integrieren* zu können.

2 Dies angesichts u.a. des Trends zum „kleinen Single“ (Herzberg 2001): Kinder treffen sich zusehends weniger außerhalb der Schule zusammen im Freispiel, „auf der Straße“, im Quartier oder in der Natur, was den möglichen gemeinsamen Erfahrungsraum aller Kinder schmälert.

In einer zweiten, an *Inklusion* orientierten Perspektive dagegen wird klar, dass ein Teufelskreis aus sich selbst heraus entstehen kann. „Dysfunktionale Verhaltensweisen“ oder eine andere negative Wahrnehmung von Außenseitern kann nicht nur primär als Ursache für ihre Isolation, sondern eben auch als Folge davon verstanden werden können (Wahl, Weinert & Huber 2007, 138). Erfahrungen von Ausgrenzung haben oft Verunsicherungen und Angst vor weiteren Misserfolgen zur Folge. Diese wiederum begünstigen z.B. ein weiteres Vermeiden von sozialen Kontakten und Rückzug oder auch die Entstehung von Aggressivität. Beides verstärkt die schon vorherige ablehnende Haltung der Peers, wodurch sich die Randpositionen weiter verfestigen. Hier wird Ablehnung als ein Kreisprozess ohne eigentlichen Anfang verstanden. Außenseiterpositionen entstehen unter diese Perspektive über enge normative Verhaltenserwartungen, welche die Außenwelt an das Individuum stellt und darüber dem Individuum immer weniger Übungsgelegenheiten gibt, Verhaltensweisen zu entwickeln, welche diesen Normen tatsächlich entsprechen würden. Zugleich wird die Anerkennung von Heterogenität unter diesen Voraussetzungen verunmöglicht. Wenn Heterogenität auch in der Gruppe als geschätzte Ressource gilt, wird eine Selbstverstärkung der sozialen Marginalisierung weniger wahrscheinlich, da so eher gegenseitige Hilfe und Ergänzung ins Zentrum rücken können (Campana 2012, 218f.).
Nach Ainscow et al. (2006, 14ff.) besteht die Herausforderung der Inklusion darin, soziale Diskriminierung und Marginalisierung auf verschiedenen Ebenen zu überwinden. Wird unter einer inklusiven Perspektive argumentiert, dann müssen Interventionen und Unterstützungsmaßnahmen nicht beim Individuum ansetzen, sondern vielmehr bei bei der Interaktion zwischen den Individuen, bei Gruppen, bei der Klasse als System. Interventionen auf Gruppen- oder Klassenebene zielen auf mehr Möglichkeiten für positive soziale Kontakte aller Kinder und sollen die Strukturen und Interaktionen insgesamt beeinflussen.

2.2 Das Spiel und die Pause als besondere Räume der Ermöglichung von Anerkennung und Inklusion

Unabhängig von den vorhandenen Strukturen in der Klasse gibt es im Schulalltag Zeiträume für ein ungesteuertes soziales Miteinander, wie z.B. die Schulpause. Die Pause steht als eine Phase der Freiheit und des Übergangs vielfach im Gegensatz zu fachlich spezialisierten und zuweilen lehrerzentrierten Schulstunden. In der Pause können Kinder aufeinander treffen, ohne „Aufgabe“,[3] in freier Interaktion. Es entstehen Freundschaften und Gemeinschaften können sich zeigen. Damit

3 Die Pause an sich wird natürlich oft mit den Funktionen „Dampf ablassen“, Essen und sich bewegen verbunden. Auch das Spielen wird oft mit der Pause verbunden. Dies gelingt jedoch nicht immer (hierzu im Weiteren).

verbunden ist die Voraussetzung oder auch Anforderung, dass sich die Kinder innerhalb dieses Rahmens selbstständig organisieren.
Tatsächlich ist die große Pause aber oft auch die Zeit von Exklusion, Isolation und des Alleinseins. Besonders für Kinder in Außenseiterpositionen kann der Rahmen der unbegleiteten Pause zur Überforderung führen und zur Qual werden. Geeignete gemeinsamen Rituale, gewohnte spielerische Abläufe und das gemeinsame Spielwissen scheinen zunehmend bei den Kindern zu fehlen (vgl. Baines & Blatchford 2010).[4]
Dabei ist die Pause aus der Sicht der Kinder ein zentrales Element ihres Schulalltags. Das ungezwungene Treffen von Freunden und das gemeinsame Spiel mit Anderen in der Pause werden in Untersuchungen von den Kindern in ihrer Wichtigkeit betont (Biffi 2011). Die Pause scheint sogar so wichtig zu sein, dass das schulische Wohlbefinden insgesamt in entscheidendem Masse von einer erfolgreichen Pausengestaltung abhängt. Können sich Schüler*innen in den Pausen gut mit anderen unterhalten und fühlen sie sich nicht alleine, haben sie auch positivere Einstellungen gegenüber der Schule insgesamt (Hascher 2004). Gute Interaktionen in der Pause haben einen Einfluss darauf, dass die Kinder weniger Sorgen äußern und auch weniger körperliche Beschwerden zeigen (ebd.). Die große Pause kann aus diesen Gründen eine wichtige Funktion in Bezug auf inklusive Prozesse haben, insbesondere in Verbindung mit Formen des Spiels. Im Kindergarten konnte die Bedeutung von Spielformen für Prozesse der Inklusion schon dargestellt werden (vgl. Albers 2012). Im Projekt sollte die Bedeutung des Spiels für das Setting der Primarstufe exemplarisch untersucht werden.
Worin besteht der potenzielle Vorzug von Erfahrung im Spiel-Rahmen? Wenn Kinder sich im Spiel begegnen, können ihre bisher „eingespielten" Klassen-Rollen abgelegt und neue Rollen ausprobiert werden. Neue mögliche Anerkennungsfelder werden betreten, die sich von bisher verfestigten Rollenbildern in der Klasse unterscheiden können, seien diese von (positiv oder negativ wahrgenommenen) Leistungen in bestimmten Fächern, von Einzelgänger- oder Cliquen-Rollen oder von Defiziten bestimmt. Dies hebt das Spiel als Rahmen zum Wandel von Interaktionsgefügen aus dem Alltag heraus.
Die Veränderbarkeit von sozialen Interaktionsgefügen ist auch eine Grundannahme der sogenannten ‚Kontakthypothese' (Allport 1971, Cloerkes 1982, Kronig, Haeberlin & Eckhart 2000), geht diese doch davon aus, dass häufiger Kontakt zu Mitgliedern anderer Gruppen hilft, Vorurteile abzubauen und günstigere Einstellungen dem bisher Unbekannten gegenüber zu entwickeln. Aber nicht nur

4 Die Gründe hierfür können in verschiedenen Faktoren liegen. Gerade die Tendenz weniger, und also „versingelter" Kinder sorgt für mehr Einzelförderung, aber geringerer Interaktionserfahrung in der (Klein-)Gruppe (Herzberg 2001). Spielerfahrung und entsprechende Handlungsskripts werden weniger angereichert. Hier kann den vielfältigen möglichen Hintergründen nicht im Detail nachgegangen werden.

die Kontakthäufigkeit entscheidet darüber, ob sich Einstellungen positiv verändern, sondern auch die Kontaktqualität und die Bedingungen, unter denen der Kontakt stattfindet. Empirisch mehrfach bestätigte Bedingungen für eine positive Wirkung von Kontakten sind die relative Statusgleichheit zwischen den Gruppenmitgliedern, die Verfolgung gemeinsamer Ziele, die Realisierung gemeinsamer Aufgaben und die Unterstützung positiver Beziehungen durch die Vertreter der Institution (Allport 1971, 285f.). Oberflächliche, nicht intensive Kontakte hingegen scheinen Vorurteile eher zu verfestigen. Kontakte sind vor allem dann erfolgsversprechend für den Abbau von Vorurteilen, wenn sie von allen Beteiligten als angenehm empfunden werden (ebd.).
Gerade im Spiel können nun gemeinsam Ziele verfolgt werden, und insbesondere im begleiteten Spiel kann die Scheu, mit jemand der „anderen", jemand ausserhalb der eigenen Clique zu interagieren abgelegt werden, im scheinbar „unernsten" Rahmen, der dann aber schnell einen eigenen „heiligen" Ernst entwickeln kann (Huizinga 2011, Weisshaupt & Campana 2014, 54ff.). Es ist diese rituelle Dimension des Spiels, die dafür sorgen kann, dass Alltags-Rollen im Spiel abgestreift werden, dass Neues ausprobiert wird und neue Anerkennungsverhältnisse entstehen. Das Spiel kann als ein Übergangsritual betrachtet werden, wobei alte Identitäten durcheinander geraten und neu anerkannte Identitäten entstehen (Van Gennep 1999, Turner 2009). Diese „liminale" Erfahrung erfasst alle Spielenden zugleich und erzeugt im idealen Falle Statusgleichheit. Diese Übergangsfunktion (ebd.) des Spiels korrespondiert nun besonders gut mit der großen Pause in der Schule.

3 Das inklusive Projekt „Spiel mit!" der Lernwerkstatt SPIEL in der Lehrpersonenausbildung

An der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz (PH FHNW) ist aus den oben ausgeführten Überlegungen ein spezielles Lehrentwicklungsprojekt und Seminarformat in der Ausbildung für Lehrkräfte des Kindergartens und der Primarunterstufe[5] entstanden, das in der Lernwerkstatt SPIEL durchgeführt wurde. Studierende planten dabei in Gruppen eine Reihe von aktiven und inkludierenden Spielsequenzen für Schüler*innengruppen, begleiteten sie und werteten sie aus.

5 siehe Fussnote 1

Das Projekt ‚Spiel mit!' – Überblick

Im Projekt ‚Spiel mit!' (vgl. Campana, Weisshaupt & Scheck 2014) gestalteten Studierende eine Reihe von aktiven, inkludierenden Spielformen in Pausen für zwei Klassen der Primarunterstufe (eine 1. und eine 2. Klasse). Die Klassen hatten sich auf das Angebot der Pausenintervention gemeldet, da von den Lehrpersonen das Ziel der Verbesserung der inklusiven Strukturen in ihrer Klasse als sinnvoll betrachtet wurde. Die Lehrpersonen berichteten im Vorfeld des Projekts zudem von „Spielarmut" in der großen Pause. Die Lehrpersonen konnten ihre Perspektive auf die Bedürfnisse der Kinder jederzeit während der Intervention einbringen und sie wurden von den Studierendengruppen auch bei Bedarf angefragt. Während eines Semesters begleiteten Studierendengruppen je acht Mal Gruppen einer Halbklasse in der großen Pause. Das Projekt verfolgte Ziele auf zwei Ebenen: Einerseits sollten die Studierenden inklusive Methoden der Spielbegleitung in einem anspruchsvollen Setting umsetzen und reflektieren, andererseits sollten die Klassengruppen während und mittels der Intervention unterstützt werden.
Die Kindergruppen von vier bis zehn Kindern wurden deshalb bewusst heterogen zusammengesetzt. So befanden sich in jeder Gruppe z.B. Kinder, welche in den zuvor erstellten Soziogrammen eher in Positionen am Rande der Klasse standen oder Cliquen angehörten, welche wenig positive Verbindungen mit anderen Kindern hatten. Diese Gruppenzusammensetzung sollte es ermöglichen, das Verhaltensrepertoire und die Interaktionsmuster aller Gruppenmitglieder spielerisch zu erweitern und die Anerkennung der Heterogenität insgesamt zu unterstützen.

Es bestand kein „Spielzwang". Wenn Kinder nicht mitspielen wollten, konnten sie sich anderen Dingen in der Pause zuwenden. Das Ziel war, in den Pausen mit den Kindern Spielformen zu gestalten, bei denen alle (ungeachtet ihr spezifischen Voraussetzungen) möglichst gut mitwirken können und welche dazu beitragen, den Zusammenhalt der Gruppe zu befördern. Als mögliche Kriterien für die Auswahl der Spielformen kristallisierten sich im begleitenden Seminar folgende heraus:

- Bewegung: Die Kinder sollen mit ihrem Körper in der Pause aktiv sein, und ihre Sinne aktivieren. Der Ausgleich zum häufigen Sitzen im Unterricht sollte zudem gewährleistet sein.
- Eigenaktivität: Alle Mitspieler sollen Gelegenheit und Raum haben selbst, eigeninitiativ und in Kooperation mit Anderen zu handeln.
- Kreative Aneignung: Durch Anpassungen der Spielregeln durch die Gruppe sollen verschiedene Spielformen möglich werden.
- Material: So wenig Material wie möglich, damit das Spiel auch rasch und spontan aufgenommen werden kann.
- Kooperation: Das Spiel vermittelt der Gruppe über Kooperationselemente ein Wir-Gefühl.

- Gegner: Gegner sind weniger die Mitspieler, sondern z.B. die Zeit, eine Fantasiefigur bzw. die Herausforderung des Spiels und der genutzten natürlichen, naturnahen und künstlichen Elemente der Schulumgebung.
- Regeln: Möglichst einfache Regeln, die rasch und von allen verstanden werden können.
- Ritueller Rahmen zum Beginn und Ende, um die „andere“ Art von Zeit deutlich zu markieren, die für die Gruppe stattfinden kann
- Keine fachlichen Lernziele.[6]

Durch diese Merkmale sollte den Kindern ein niederschwelliger Zugang zum Spielangebot ermöglicht werden, von dem wiederum erhofft wurde, dass er zur selbstständigen Aufnahme der Spieltätigkeit in weiteren Pausen führen würde und dass die unter Begleitung initiierten Kontakte auch über das Projekt hinaus intensiviert würden.
Die Kindergruppen wurden von jeweils drei bis vier Studierenden begleitet. Mindestens eine Person konnte so die Pauseninterventionen mit einem offenen Raster beobachten, während die anderen Studierenden die Gruppe anleiteten. Die Beobachtungen im Sinne einer passiven teilnehmenden Beobachtung lieferten den Studierendengruppen anschließend Hinweise darauf, welche Bedürfnisse die Gruppe oder auch einzelne Kinder hatten, welche Spielformen sich bewährten, welche weitere Anpassungen notwendig wurden und wie in den folgenden aktiven Pausen darauf eingegangen werden konnte. Die Begleitung von Spiel ist eine diffizile und anspruchsvolle Angelegenheit: Einerseits soll die Spielbegleiterin das Spiel unterstützen, andererseits darf es in seinem Verlauf nicht von Außen dominiert und gesteuert werden (Hauser 2013, Heimlich 2014).

Methoden

Das Projekt ‚Spiel mit!‘ wurde in erster Linie als Entwicklungsprojekt konzipiert. Die Studierenden wurden jedoch angehalten, Daten zu den Kindern und ihren Spielprozessen kontrolliert zu erheben. Durch den begrenzten Rahmen des Projektes (zwei Schulklassen, acht Interventionen in ca. 10 Wochen) sind auch die Befunde nur begrenzt verallgemeinerungsfähig, können aber interessante Einblicke ermöglichen und auch zu weiteren Hypothesen bzw. Forschungsüberlegungen anregen.

---

6 Die Spielformen wurden nicht „von oben“ im Detail vorgegeben, sondern von den Studierenden in Interaktion mit den Kindern gestaltet. In der Praxis zeigte sich, dass vielfach auf den meisten dieser Kriterien entsprechende (teil-)kooperative Spiele wie Roboter zurückgegriffen wurde, oder auf entsprechende Varianten traditioneller Spiele, die schnell von allen verstanden werden konnten, wie Fangen-Variationen, Seilhüpfen, der gordische Knoten etc.

Soziogramme

Zu Beginn und nach Abschluss des Projekts erstellten die Studierenden Soziogramme. In dem von Moreno (1974) begründeten Verfahren werden Beziehungen zwischen Mitgliedern einer Gruppe in einer so genannten Soziomatrix erfasst und in einem Soziogramm graphisch dargestellt. Mit einem bzw. mehreren Soziogrammen können also soziale Beziehungen und Anerkennungsprozesse, stabile und sich verändernde Strukturen innerhalb der Klasse methodisch sichtbar gemacht werden. Sie können so auch für Lehrpersonen Anlass sein, eigene Beobachtungen zu revidieren oder zu erweitern.
Zur Erstellung der Soziogramme wurden jedem Kind in einem Einzelinterview die Frage gestellt, mit welchen der anderen aus der Klasse das Kind gerne spielt, und mit welchen es nicht spielen möchte (jeweils vor und nach der Intervention). Die Anzahl der Nennungen wurde dabei nicht vorgegeben, so dass jeweils keine, einzelne oder auch viele andere Kinder genannt werden konnten. Mit Hilfe eines Computerprogramms, das die Daten erfasst und u.a. grafisch umsetzt, konnten die Antworten gesammelt und in einem Soziogramm sichtbar gemacht werden. Diese Methode sollte die Sicht der Kinder auf die eigenen Beziehungsstrukturen einfließen lassen und einen systematischen Zugang zu den Strukturen der Klasse ermöglichen. Sie wirkt ergänzend zu der teilnehmenden Beobachtung der Studierenden während der Spielsequenzen und den Informationen der Lehrpersonen.

Beobachtungen während der Spielsequenzen

Während der Spielsequenzen wurden die Interaktionen in der Kindergruppe von mindestens einer Beobachterin in einem offen gehaltenen Raster protokolliert. Das Beobachtungsraster umfasste die Zeit, das Setting, die Tätigkeit, die Interaktionen der Kinder (verbal und nonverbal) und allfällige Bemerkungen der Beobachtenden.

Befindlichkeitseinschätzung der Kinder

Am Ende jeder Spielsequenz wurden die Kinder befragt, wie sie sich während der Spielsequenz in der Gruppe gefühlt haben. Die Kinder taten ihr emotionales Befinden u.a. mit Hilfe von drei verschiedenen Smileys kund (lachend, traurig, neutral). Die Wertungen der Kinder mussten nicht begründet werden, was sie auch schützen sollte. Es wurden offen Kommentare und Wünsche zu den Interaktionen in und um das Spiel von den Studierenden aufgenommen und in der Analyse des Verlaufs und für die weitere Planung umgesetzt.

Fallbesprechungen und Gruppendiskussion mit den Studierenden

Im begleitenden Seminar, das durch die Lernwerkstatt SPIEL organisiert wurde und dort stattfand, wurden nicht nur Prinzipien der unterstützenden Spielbe-

gleitung thematisiert (Renner 2008, Kaderli & Bertschy 2010, Heimlich 2014), sondern insbesondere die Verläufe und Fälle in der Gruppe über das Semester besprochen. In der Gruppendiskussion der Studierenden am Ende des Projekts wurde insbesondere den Fragen nachgegangen, welche Settings und Spielformen inklusionsfördernde Auswirkungen hatten, welche Unterstützungsmaßnahmen seitens der Spielbegleitenden sinnvoll waren und wo die Inklusion im Spiel nur schwer gelang.

Die verschiedenen Methoden sollten sich gegenseitig ergänzen, ein möglichst dichtes Bild der Prozesse im Projekt zeichnen und diese für die Reflexion zugänglich machen.

4 Ergebnisse

Beziehungen der Kinder vor und nach dem Projekt

Bei der Erstellung der Soziogramme aus der über die Befragung erstellten Soziomatrix, erscheinen diejenigen Kinder mit mehr positiven als negativen Nennungen hell und diejenigen mit mehr negativen als positiven Nennungen dunkel. Die Stärke der Rahmen um die Namen spiegeln die akkumulierten positiven oder negativen Positionen der einzelnen Kinder im Beziehungsgeflecht wieder. Dicke Pfeile weisen auf eine gegenseitige Wahl hin, dünne Pfeile auf eine einseitige.
Insgesamt ergibt sich, was die Auswertung der Soziogramme betrifft, ein stabiles bis positives Bild: In einer der beiden Klassen konnte keine im Soziogramm messbare Verbesserung der übergreifenden inklusiven Struktur verzeichnet werden. Auf die vermuteten Gründe hierfür wird in der Diskussion im Anschluss noch eingegangen. Die in Abb. 1 und 2 dargestellten Soziogramme der zweiten begleiteten Schulklasse zeigen das Bild einer positiven Entwicklung.
Es fällt zunächst auf, dass bei der zweiten Befragung insgesamt wesentlich mehr Namen genannt wurden als bei der ersten Befragung. Während vor Beginn des Projekts 64 (positive und negative) Nennungen erfolgten, waren es nach Abschluss des Projekts 93. Es scheint, dass die gegenseitige Wahrnehmung der Klassenkameraden als mögliche Spielpartner erhöht werden konnte. Außerdem gab es nach Abschluss des Projekts mehr positive Nennungen als zuvor. Die sozialen Positionen haben sich laut dieser Erhebung für 11 von 17 Kindern verbessert, 3 blieben stabil und für 3 haben sich die Werte ins überwiegend Negative verändert.

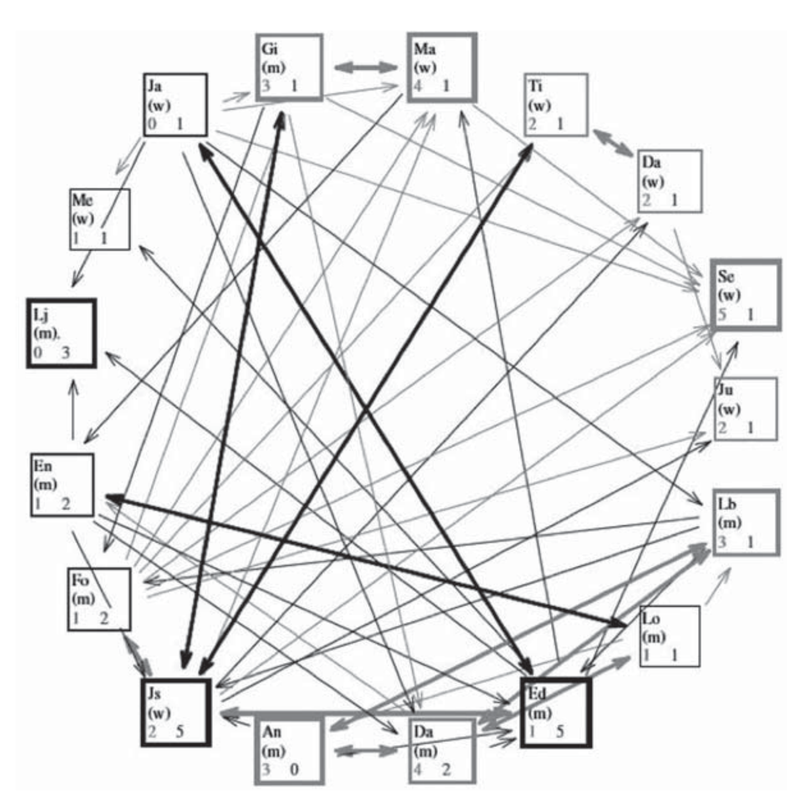


Abb. 1: Soziogramm einer Schulklasse vor dem Projekt (t1)

Befindlichkeit der Kinder während der Spielsequenzen

Die Kinder schienen sich in der Gruppe mehrheitlich wohl zu fühlen. Abbildung 2 zeigt die Einschätzungen einer Gruppe von sechs Kindern während sieben verschiedener Spielsequenzen. Zwei Mal ist es gelungen, dass alle Kinder ein gutes Gefühl in der Gruppe attestierten. U.a. aufgrund dieser Resultate konnte mit den Studierenden in der Gruppendiskussion reflektiert werden, was in den betreffenden Sequenzen jeweils zu einer positiven Einschätzung geführt hat.

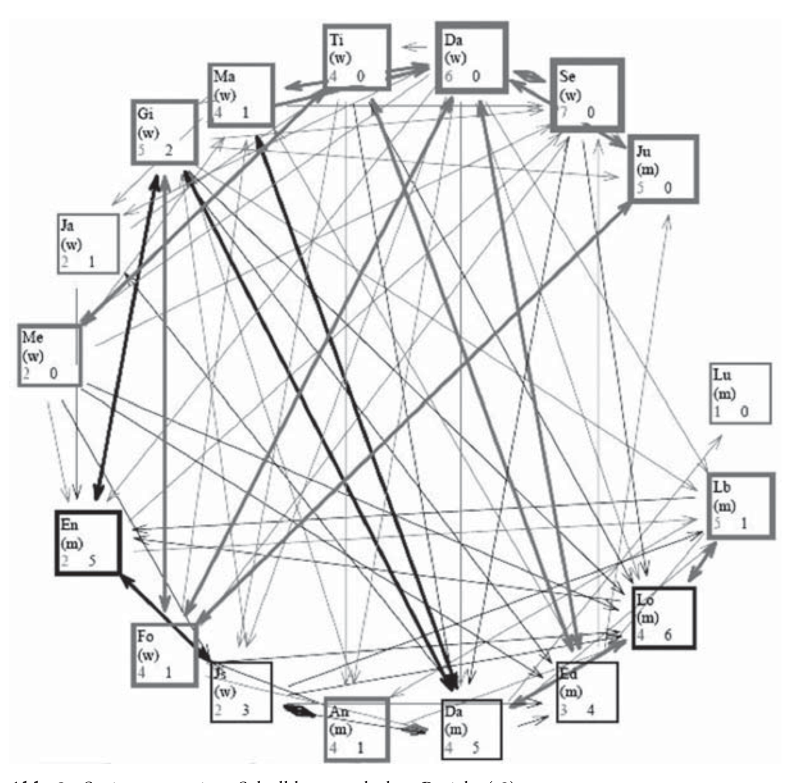


Abb. 2: Soziogramm einer Schulklasse nach dem Projekt (t2)

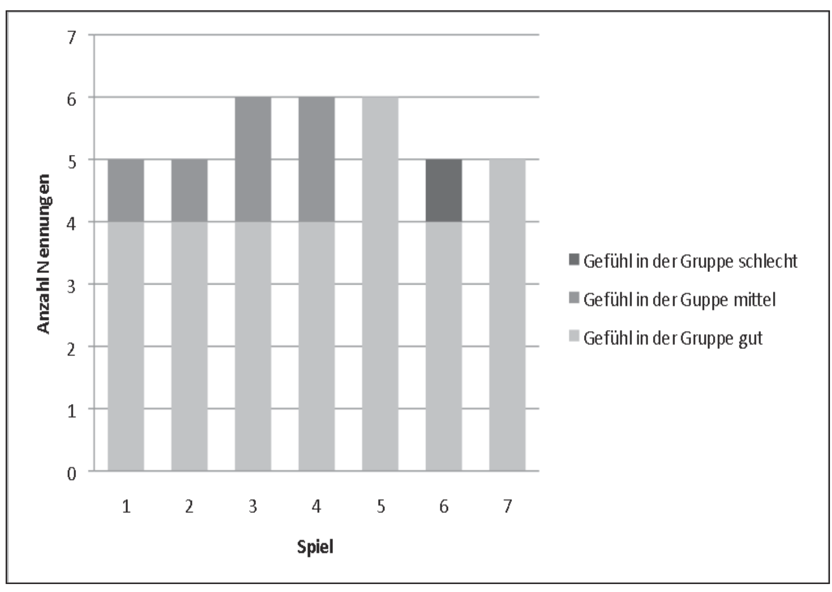


Abb. 3: Befindlichkeit in der Gruppe während der Spielsequenzen

Inklusionsfördernde und -erschwerende Bedingungen im Spiel

Gestützt auf die Soziogramme, die offenen Beobachtungen und die Befindlichkeitseinschätzungen der Kinder versuchten die Studierenden in einer abschließenden Gruppendiskussion in der Lernwerkstatt SPIEL zu eruieren, welche Faktoren während der Spielsequenzen inklusionsfördernd im Sinne der oben ausgeführten Potenziale des Spiels für Inklusion wirkten und welche die Inklusion eher erschwert haben.

Als inklusionsförderlich haben die Studierenden erlebt…

… wenn die Spielbegleitung ein Setting schaffen konnte, wo sich jedes Gruppenmitglied seinen Fähigkeiten entsprechend einzubringen vermochte. Hilfreich waren dabei Wiederholungen bestimmter Spielformen und die Unterstützung der erwachsenen Spielbegleiter*innen.

…wenn es im Spiel gelang, gefestigte Positionen und Rollen aufzulösen und flexible Zusammensetzungen möglich wurden.

…wenn sich Kinder gegenseitig um Hilfe baten bzw. diese annahmen.

… wenn in kleineren Gruppen (Zweier- oder Dreiergruppen) interagiert werden konnte, so dass unmittelbarerer neue Rollen und Anerkennungsfelder entstanden.

Als inklusionserschwerend haben die Studierenden erlebt…

… wenn die Spielabläufe zu komplex waren und nicht von allen Kindern verstanden wurden.

… wenn das Spielfeld zu weitläufig war, sich nicht mehr alle Kinder in Hörweite befanden und die Prozesse so nur unzureichend unterstützt werden konnten.

… wenn die Spielleitenden die einzelnen Kinder nicht gut genug kannten oder über zu wenige Informationen verfügten.

5 Diskussion des Verlaufs und der Lernergebnisse

Insgesamt lässt sich mit Blick auf die Ergebnisse formulieren, dass die Spielinterventionen neutrale bis gute messbare Ergebnisse für die Inklusionsförderung in den Klassen erzielt haben, für die Kinder eine positive Erfahrung waren und nicht zuletzt für die Studierenden eine weit reichende Lernerfahrung waren. Dies soll kurz erläutert werden.

In der ersten der beiden Klassengruppen hat sich keine Verbesserung in den Soziogrammen ergeben, sie blieb relativ stabil: vier Positionen verbesserten sich, fünf blieben positiv, drei verschlechterten sich, wobei vor allem auffiel, dass zwei stark abgelehnte Kinder nach der Intervention mindestens genauso stark abgelehnt blieben. Die Struktur derjenigen Klasse, die eine positive Entwicklung über die Zeit der Intervention aufwies, war unserer Vermutung nach anders gelagert als erstere. Nach unseren Beobachtungen herrschten in dieser Klasse vor der Intervention eine eher exklusive Kleingruppenstruktur vor, d.h. die Klasse bestand aus mehreren Gruppen mit Anerkennung nur im Inneren und wenig guten Verbindungen zwischen den Gruppen. Eventuell konnte deshalb die Struktur erfolgreicher und in kürzerer Zeit in Richtung Inklusion entwickelt werden. Zudem scheint es, dass bei einer Struktur die mehr von einzelnen Außenseiterpositionen bestimmt ist, der intensivere Kontakt in der Intervention alleine noch nicht zu einer stärkeren Umwandlung der Klassenstruktur hin zu einer besseren Inklusion geführt hat. Wir gehen davon aus, dass bei dieser Problemlage mit weiteren unterstützenden Maßnahmen und mit einer länger andauernden Intervention angesetzt werden muss. Dies wird durch die Beobachtungen der Studierenden unterstützt, da bei vielen Gruppen eine sichtliche Änderung des Interaktionsklimas sich erst ab der 4. oder 5. Spielintervention gezeigt hat. Gleichwohl zeigt sich in den Protokollen der Studierenden, dass durch die Intervention produktive Interaktionen, auch und gerade bei nicht explizit positiven Relationen unter den Kindern, möglich wurden. Gerade die sich in Außenseiterpositionen befindenden Kinder hatten zuvor teilweise ein „Vermeidungsrepertoire“ aufgebaut: Wenn die Frage aufkam, wer mit wem spielen könnte, zeigten sie oft eine große Variabilität an guten Entschuldigungen

und anderweitigen Bedürfnissen, die ihre Teilnahme am Spiel verhinderten: Sie vermieden es, in die Situation zu kommen, offen abgelehnt zu werden. Wenn die Spielgruppen jedoch durch die Studierenden einfach eingeteilt wurden, spielten die „Außenseiter" in nahezu allen Fällen mit Vergnügen und Engagement mit. Diese Interaktionserfahrung war für einige dieser Kinder laut Lehrpersonen die einzige spielerische Interaktion in der Pause im ganzen bisherigen Jahr, was zugleich froh und traurig stimmen mag. Im Sinne der weiteren Forschung könnten im nächsten Schritt die oben genannten verschiedenen Grundproblematiken in den Klassenstrukturen genauer untersucht bzw. bei der Intervention antizipiert werden, auch in Zusammenhang mit der Frage der notwendigen Dauer der Intervention. Auch eine zusätzliche quantitative Herangehensweise könnte sinnvoll sein, um die Effekte der Spielintervention, u.a. mit Kontrollgruppen, zu prüfen.
Die zentralen Lerngelegenheiten für die Studierenden ergaben sich insbesondere bei schwierigen Situationen. So nahm in einer Gruppe ein Junge teil, der in seiner „Klassenrolle" oft den Clown spielte und so auch absichtlich beim Spielen verlor, was das Spiel und die Interaktion für die Gruppe gefährdete. Tatsächlich bedeutet die „Clownsrolle" der Klasse das Gegenteil einer ganzheitlichen Inklusion. Oft wurde der Junge von seinen Peers verhöhnt. Doch dabei lachte er laut Beobachtungsprotokoll der Studierenden noch mit. In der Reflexionsphase vor der nächsten Spielsequenz überlegten Studierenden ihm z.B. für die nächste Spielphase eine positiv führende Rolle zu geben, die er sehr erfreut annahm.
Bestimmte Klassenrollen, die oft nicht im eigentlichen Sinn selbstgewählt sind und die nur sehr beschränkte Möglichkeiten für eigenes Wirken und für Anerkennung umfassen, wie die Clownsrolle oder der Klassenbully etc., können in und durch das Spiel abgestreift und neue Rollen und neue Anerkennungsmöglichkeiten können ausprobiert werden.
Als besonders wichtig hat sich in der Gruppendiskussion, den studentischen Reflektionen und in den Fallbesprechungen im Begleitseminar auch gezeigt, dass die systemische bzw. interaktions- und gruppenbezogene Perspektive beibehalten wird: Nicht Einzelne werden gefördert und integriert, sondern alle Kinder haben im geschützten Spielrahmen die Gelegenheit ihre üblichen Rollen abzulegen und ihren Blick auf andere und auf die Gruppe und die darin geltenden Normen zu erweitern. So entgehen die Studierenden der Gefahr bestehende exklusive Strukturen zu affirmieren. Wäre die Reaktion auf die Beobachtung des mitlachenden Clowns: „Der Junge mit der Clownsrolle wehrt sich ja nicht, er lacht ja mit", dann würde übersehen, welchen Preis der Junge mit seinem ‚sich in die Gruppe Hineinlachen' bezahlte.
Bei einem Mädchen, das durch wenig Interaktion mit anderen aufgefallen war und das ebenfalls eher abgelehnt wurde, wurde mitten in der Zeit der Intervention eine Hörbehinderung diagnostiziert. Die Studierenden, die diese Kindergruppe leiteten, reflektierten, wie dies produktiv aufgegriffen werden konnte. Bei der

nächsten Spielsequenz hatten alle Kinder im Spiel eine „künstliche“ Hörbehinderung, um eine geteilte Erfahrungsgrundlage zu schaffen.
Es waren am Ende des Projektes solche immer wieder auftauchenden Problemstellungen, Erfahrungen und Reflexionen über den Wert von Spielformen und -rollen für Inklusion in einem konkreten herausfordernden Setting, die für die Lernerfahrung der Studierenden entscheidend waren.
Das letztliche Ziel wäre sicher, dass selbstverständlich geteilte Rituale und spielbewusste Abläufe, die neue Anerkennungsmöglichkeiten bereit halten, es allen Kindern auch ohne Unterstützung von Spieltutoren ermöglichen würde, die Spiele und Abläufe in der Schule, ihre Sicht darauf und ihre Rolle darin, leicht zu ändern. Die Intervention in der Spiel-Pause mag ein Schritt in diese Richtung sein.

Literatur

Ainscow, Mel; Booth, Tony & Dyson, Alan et al. (2006): Improving Schools, Developing Inclusion. London: Routledge.

Albers, Tim (2012): Mittendrin statt nur dabei: Inklusion in Krippe und Kindergarten. München: Ernst Reinhardt.

Allport, Gordon W. (1971): Die Natur des Vorurteils. Köln: Kiepenheuer & Witsch.

Baines, Ed & Blatchford, Peter (2010): Children's Games and Playground activities in School and Their Role in Development. In: Pellegrini: The Oxford Handbook of the Development of Play. Oxford University Press, 260-283.

Biffi, Cornelia (2011): Die Konstituierung von Freundschaften in der Schuleingangsstufe. In: Vogt et al. (2011): Entwicklung und Lernen junger Kinder. Waxmann, 147-160.

Campana, Sabine (2012): Kinder helfen Kindern. Bern: Haupt.

Campana, Sabine; Weisshaupt, Mark & Scheck, Bettina (2014): Spiel mit! Die Klasse als sozialer Erfahrungsraum. In: Die neue Schulpraxis, 2014, Heft 10, 4-6.

Cloerkes, Günther (1982): Die Kontakthypothese in der Diskussion um eine Verbesserung der gesellschaftlichen Teilhabechancen Behinderter. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 33 (1982) 8, 561-568.

Gennep, Arnold van (2005): Übergangsriten. Frankfurt am Main: Campus Verlag.

Hascher, Tina (2004). Wohlbefinden in der Schule. Münster: Waxmann.

Hauser, Bernhard (2013): Spielen: Frühes Lernen in Familie, Krippe und Kindergarten. Stuttgart: Kohlhammer.

Heimlich, Ulrich (2014): Einführung in die Spielpädagogik, 3. überarbeitete und erweiterte Auflage, Bad Heilbrunn: utb.

Herzberg, Irene (2001): Kleine Singles: Lebenswelten von Schulkindern, die ihre Freizeit häufig allein verbringen. Weinheim: Belz Juventa.

Huizinga, Johan (1986): Homo Ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch-Verlag.

Kaderli, Manfred & Bertschy, Franziska (2010): Subito: Spontane Gruppenspiele mit k(l)einem Material. Luzern: Rex Luzern.

Kronig, Windried; Haeberlin, Urs & Eckhart, Michael (2000): Immigrantenkinder und schulische Selektion. Bern: Haupt.

Moreno, Jacob L. (1974): Die Grundlagen der Soziometrie. Opladen: VS Verlag.

Pellegrini, Anthony D. (2009): The Role of Play in Human Development. New York: Oxford University Press.

Renner, Michael (2008): Spieltheorie und Spielpraxis. Ein Lehrbuch für pädagogische Berufe. 3. neu bearbeitete Auflage, Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.

Schneider-Andrich, Petra (2011): Themen und Entwicklung früher Peerbeziehungen, http://www.kita-fachtexte.de/texte-finden/detail/data/themen-und-entwicklung-frueher-peerbeziehungen/ (letzter Zugriff am 15.12.2014)

Turner, Victor (2009): Vom Ritual zum Theater: Der Ernst des menschlichen Spiels. Campus Verlag.

Wahl, Diethelm; Huber, Günter L. & Weinert, Franz E. (2007). Psychologie für die Schulpraxis : ein handlungsorientiertes Lehrbuch für Lehrerinnen und Lehrer, 2. korr. Auflage. Osnabrück: Sozio-Publishing.

Weißhaupt, Mark (2008): Rolle und Identität. Grundlagen der Rollentheorie. Saarbrücken: Vdm Verlag.

Weißhaupt, Mark & Campana, Sabine (2014): Spielbewusstsein und Bildung beim sozialen Spiel. In: Hildebrandt, Peschel & Weißhaupt (Hrsg.): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 43-66.

Elke Hildebrandt, Ezgi Güvenç und Johanna Pautasso

Das Rollenspiel als inkludierende Spielform – Erkundungen zur Verwendung von Sprache im Rollenspiel

1 Einleitung

Gerade das (soziale) Spielen als frei gewählte Aktivität bietet einen nicht zu unterschätzenden Bildungswert (Weißhaupt & Campana 2014). Dieser Philosophie verpflichtet widmet sich die Lernwerkstatt SPIEL im Campus Brugg-Windisch (Schweiz) dem Spiel, verbunden mit der Idee, selbstbestimmtes Studieren zu fördern, auch wenn dem im Rahmen eines sehr engen Studiengangkonzeptes für angehende Lehrpersonen des Kindergartens und der Unterstufe (1.-3. Klasse) Grenzen gesetzt sind. Da dieses selbstbestimmte Lernen im Hochschulkontext stattfindet, ist es eine Zielsetzung der Lernwerkstatt SPIEL, dass die Studierenden hier nicht nur im Sinne eines (nach)entdeckenden Lernens studieren, sondern sich dem Phänomen Spiel forschend annähern (vgl. Hildebrandt, Nieswandt & Radtke et al. 2014), wobei die eigenen Fragen der Studierenden zur Thematik zentral sind. So wird gerade auf diesem Weg versucht, der Heterogenität der Studierenden Rechnung zu tragen und auch im Rahmen der Hochschule Inklusion zu leben.

Inklusionsprozesse finden sich einerseits auf der institutionellen und andererseits auf der interaktionalen Ebene. Gerade im Kindergarten kann Inklusion in den sehr heterogenen Lerngruppen durch gemeinsames und individuelles Lernen gelebt werden. In einem inklusiven Setting lernen alle Kinder mit ihren persönlichen Stärken, Besonderheiten sowie auch Problemen und Lernschwierigkeiten miteinander (vgl. Booth, Ainscow & Kingston 2006) und profitieren gerade von ihrer Verschiedenheit. Für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren sind dabei die Interaktionen und Auseinandersetzungen mit anderen Kindern zentral (Jungmann & Albers 2002). Die gelingende Peer-Interaktion zwischen Kindern durch pädagogische Angebote und Begleitung zu unterstützen stellt somit eine wichtige Aufgabe für Lehrpersonen im Alltag dar. Im Mittelpunkt steht dabei das gemeinsame Spiel der Kinder, bei dem alle mit ihren unterschiedlichen Möglichkeiten zusammen- und so dem Ziel von Inklusion näherkommen (vgl. ebd.). Es braucht

also Spiele, die von allen gemeinsam gespielt werden können und so strukturiert sind, dass sie unterschiedliche Tätigkeiten und Aufgaben beinhalten. Die im Spiel liegenden Entwicklungschancen gelten für alle Kinder, trotzdem sind diese Chancen im Kindergarten nicht immer gleich verteilt. Albers (2009), Ytterhus (2008) oder Wilde (1996) bestätigen, dass aus unterschiedlichen Gründen manche Kinder von anderen nicht als Spielpartner akzeptiert werden. So fehlen beispielsweise bei Kindern mit geringer Sprachkompetenz die Fähigkeiten, Gespräche zu eröffnen und adäquat auf sprachliche Äusserungen des Spielpartners zu reagieren. Oft entwickeln die betroffenen Kinder kompensatorische Bewältigungsstrategien, indem sie zum Beispiel eigene Dialogbeiträge verkürzen oder einfache Rollen einnehmen.
Nach Leuchter (2013) bietet das Rollenspiel ganz konkret drei Lerngelegenheiten, die in engem Zusammenhang mit der Kompetenz der Mündlichkeit stehen: a) Zielorientierung, welche kontextorientiert oder spontan zum Ausdruck kommt; b) Transaktion, in der soziale Regulation, Kooperation und das Teilen und Aushandeln zum Tragen kommen; und c) Management, mit dem die Situation orchestriert und kontrolliert wird. Basierend auf Vygotskys Theorie der Zone der nächsten Entwicklung können Lehrpersonen die Kinder dabei unterstützen, Spielstrategien zu entwickeln und so die oben genannten Lerngelegenheiten zu nutzen (ebd., 578). In Auseinandersetzung mit vielfältiger Literatur zum Rollenspiel definieren wir dieses folgendermassen:

> Das Rollenspiel ist ein interaktives Spiel, in dem Rollen übernommen werden und aus denen heraus mit vorhandenen oder nicht vorhandenen Personen bzw. Materialien, welche auch dekontextualisiert werden können, sowohl reale als auch fiktive Handlungen bzw. Situationen mit Nutzung verbaler und nonverbaler Mittel entwickelt werden (Andresen 2002; Oerter 2011; Burckhardt, Lieger & von Felten 2009; Einsiedler 1990; Fisher/Hirsh-Pasek & Golinkoff et al. 1990; Smilansky 1976).

Anders als in konkurrenzorientierten Spielen bietet das so definierte Rollenspiel die Möglichkeit, nicht nur die gemeinsame physische Anwesenheit von Kindern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen zu praktizieren, sondern eine authentische Teilhabe und Lernmöglichkeiten zu eröffnen. Das freie Rollenspiel bietet den Kindern die Chance, sich selbstbestimmt und aktiv an den eigenen Bedürfnissen zu orientieren, auszuprobieren und in Interaktionen inklusive verbaler Kommunikationen mit anderen Kindern zu treten (vgl. Andresen 2002). Die Kinder üben im Rollenspiel, sich in andere Perspektiven hineinzuversetzen und entwickeln dabei soziale Kompetenzen insbesondere in Bezug auf Empathie, Konfliktmanagement, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit (vgl. Heimlich 2001). Angesichts der Komplexität des Rollenspiels wird deutlich, dass es sich um einen für Lehrpersonen schwierigen Bereich der Begleitung handelt (vgl. Sturm 2014 176).

2 Rollenspiel im Seminar

Im Hinblick auf die Bedeutung des Spiels und möglicher Formen der Spielbegleitung können Studierende in der Lernwerkstatt SPIEL das Bildungspotenzial des Spiels erforschen, reflektieren und sich mit den von ihnen gewählten Schwerpunkten auseinandersetzen. Die Öffnung der Lehre bietet den Studierenden ein selbsttätiges, produktives Lernen und fördert die Eigentätigkeit. Ein Seminar bot den angehenden Lehrpersonen eine intensive Auseinandersetzung mit der Thematik „Rollenspiel im Kindergarten" an. Dabei wurde der Hauptfokus auf die Perspektive gerichtet, dass das Rollenspiel den Kindern die Möglichkeit zur Teilhabe an Bildungs- und Lernprozessen eröffnen kann, und dies jeweils passend zum individuellen Entwicklungsstand. Die Studierenden sollten über diesen forschungsorientierten Ansatz lernen, wie sie in der Praxis erkennen können,

- ob die Kinder sich gerade in einer realen oder fiktiven Handlung bewegen,
- wer im laufenden Rollenspiel wen spielt,
- wie die Spielumgebung das Rollenspiel unterstützt oder hindert
- und welche Rolle dabei der Lehrperson zukommt.

Ein weiteres Ziel des Seminars war es, die Studierenden dafür zu sensibilisieren,

- wie die Kinder ihre Spielwelten mit Sprache gestalten,
- in der Gruppe über die Gestaltung verhandeln,
- wie sie ihren Wortschatz erweitern,
- sich gegenseitig unterstützen,
- sich vielleicht Freundschaften bilden und die Kinder Zusammengehörigkeitsgefühle entwickeln.

Selbstverständlich setzten sich die Studierenden zunächst intensiv mit der Bedeutung des Rollenspiels auseinander, um dann bei ihren Hospitationen im Kindergarten gezielt beobachten und dann entsprechend ihrer gewählten Schwerpunkte das Datenmaterial analysieren zu können.

3 Sprache und Rollenspiel

Im Rollenspiel entwickelt das Kind intrinsisch motiviert eigene Lern- und Bildungsinteressen (vgl. Rittelmeyer 2007). Auch sprachliche Unsicherheiten werden im Rollenspiel mit den Peers „ausgespielt", so dass sich Übungs- und Ausprobiermöglichkeiten ergeben. Kucharz (2009) hält fest, dass viele Migrantenkinder das Gefühl von Versagen und Ausgrenzung zu Beginn ihrer Bildungslaufbahn erleben. Zudem können ihre mangelnden Deutschkenntnisse zu Folgeproblemen wie sozialer Ausgrenzung, Rückzug oder Aggressivität führen. Somit stellt eine altersgemässe Entwicklung der Sprache eine bedeutsame Voraussetzung für den gelingenden Verlauf der kindlichen Sozialisation, der kognitiven Entwicklung

und der schulischen Laufbahn dar (vgl. Jampert, Best & Guadatiello et al. 2007). Das kindliche Rollenspiel leistet hier einen wichtigen Beitrag. So handelt es sich insgesamt bei der Entwicklung der Rollenspielfähigkeit um eine schrittweise Entwicklung der Fähigkeit der Hereinnahme der Perspektiven der anderen in das eigene Denken. Die Sprache ist das zentrale Medium hierfür. Zusehends werden in der Entwicklung die erwarteten bzw. gewünschten zukünftigen Reaktionen der anderen auf die eigene Handlung schon im eigenen Sprechhandeln vorausschauend eingebaut. So entstehen Handlungsskripts bzw. so werden sie übernommen, tradiert, variiert, in der Gemeinschaft verbreitet. Ganze Szenarien, seien sie fiktiv oder nahe an der Alltagswelt, werden so in einen Zusammenhang möglicher Skript-/Rollenszenarien gebracht, in denen mit Sprache (und Gestik/Schauspiel) verhandelt, angedeutet, angenommen, abgelehnt, nachvollzogen, kommentiert, neu gedeutet, angeeignet, variiert, gelernt und ausgespielt wird (Andresen 2002). Insofern ist in allen Sprechhandlungen im Spiel mindestens jene implizite Meta-Kommunikation immer schon enthalten, die lautet: *„Hier, schliess an meine Sprechhandlung an, wenn Du kannst/willst“* (vgl. Andresen 2002; Oerter, 2011). Wenn Kinder mit unterschiedlich ausgeprägten Fähigkeiten für kooperatives fiktives Handeln miteinander spielen, lenkt häufig das kompetentere Kind die anderen. Durch diese Unterstützung gelingt es den Kindern, die sonst evtl. wenig Rollenspiel spielen, sich am Spiel zu beteiligen (vgl. Andresen 2002). Das schrittweise Gelingen des gesamten Prozesses der komplexer werdenden sprachlichen Abstimmung aller Spielenden im Handlungsfluss des Rollenspiels ist entscheidend für eine sprachliche Förderung der Mitspielenden und umgekehrt ist die Förderung der Sprache eine Förderung der (Mit-)Spielfähigkeit. Kompetente sprachliche Begleitung des Rollenspiels durch Lehrpersonen und auch durch kompetente Kinder bedeutet insofern Sprach- und Spielunterstützung zugleich (vgl. Heimlich 2001; Andresen 2002): Das „Was wäre wenn…“ führt zur Erweiterung des Handlungsrepertoires (vgl. Bretherton 1984). Der Schlüssel des Rollenspiels für die Sprachförderung besteht in der zunehmenden *Dekontextualisierung* der Sprache, d.h. in der Spiel-Interaktion werden Dinge sprachlich umgedeutet, so dass die Verfügung über die Sprache und das Spiel mit der Rollenspielwelt zugleich und sich gegenseitig verstärkend gelernt wird. Durch die Dekontextualisierung zeigt das Kind auf, dass es über Flexibilität in der Sprache verfügt und den eigenen Sprachgebrauch willentlich zu steuern vermag.

4 Spielbegleitung von Rollenspiel

Bestimmte Interaktionsformen, z.B. bestimmte Fragetypen in der Begleitung der Lehrperson, unterstützen die Sprachentwicklung sowie aktivieren Lern- und Bildungsprozesse der Kinder effektiver als andere. Die sogenannten W-Fragen

stimulieren, geschlossene Fragen hingegen hemmen und blockieren die Kinder (Anderson 1981; König 2009; Wilcox - Herzog & Ward 2004). Die aktive, selbstbestimmte und geschätzte Teilhabe (mithin die Inklusion) aller Beteiligten in das Rollenspiel ist also eine anspruchsvolle Aufgabe und beruht u.a. auf intensiven und reflektierten Beobachtungen von Seiten der Lehrpersonen. Ausgehend von diesem Wissen beobachteten die Studierenden das Rollenspiel der Kinder. Mit dem Gedanken der Inklusion, welche nach Definition der deutschen UNESCO-Kommission *„als ein Prozess verstanden (wird), bei dem auf die verschiedenen Bedürfnisse von allen Kindern* (…) *eingegangen wird“* (Deutsche UNESCO-Kommission 2010, 9, zit. nach Wagner 2013, 13), begannen die Studierenden im Feld mit intensiven Beobachtungen, um diese zunächst zu dokumentieren. Nach den Feldaufenthalten hatten die Studierenden die Möglichkeit, sich in kooperativer Atmosphäre mit ihren Beobachtungen auseinanderzusetzen und ihre individuellen Zugänge zum Thema zu finden. Das Interesse der Studierenden an ihren selbst entwickelten Forschungsfragen trug dazu bei, dass der Einzelne oder die Gruppe ganz im Banne ihrer Tätigkeit war und somit in einen Flow-Zustand (Csikszentmihalyi 2008) eintauchte. Das entsprach dem Anspruch, den das Lernwerkstatt-SPIEL-Team so formuliert: *„Die Lernwerkstatt SPIEL will hierbei verschiedene Formen ausprobieren und sich insgesamt als ein Ort für experimentelle neue Lernkulturen entwickeln, wo man Forschungsarbeit spielerisch voran bringt“* (Hildebrandt & Weißhaupt 2013 169). Nach anfänglichen Widerständen, die gerade wegen der hohen erwarteten Eigentätigkeit aufkamen, schätzten die Studierenden den Austausch untereinander, die regen Diskussionen mit den Seminarleitenden und attestierten sich in ihren Reflexionen am Ende einen sehr hohen Lernertrag. Letztlich wurde den Studierenden ein Lernen eröffnet, wie sie es sich vorstellen und wünschen - auch im Hinblick auf ihre zukünftigen Schüler*inn (Franz, 2012 36). Verbindung von Forschung und Lehre

Die Ideen für das Seminar stammen aus dem Pilotprojekt „Sprache und Rollenspiel (SuRo)“. Ziel der SuRo-Studie ist es, anhand qualitativer Analysen zu beschreiben, welche sprachlichen Interaktionen zwischen den Kindern stattfinden, ob und ggf. wie Lehrpersonen Rollenspiel vorbereiten und welche (Sprach-) Strategien Lehrpersonen während des Rollenspiels nutzen. Die Studierenden konnten sich im Rahmen des Seminars am Pilotprojekt der Lernwerkstatt SPIEL beteiligen und die gesammelten Daten mit der Unterstützung der Dozierenden auswerten. Die Verbindung zwischen Forschung und Lehre bot den Studierenden eine intensive Auseinandersetzung mit der Thematik. So wagten sich die Studierenden im Sinne forschenden Lernens (vgl. Hildebrandt et al. 2014) ins Feld, um das Rollenspiel in den Kindergärten intensiv zu beobachten, um daraus Schlüsse zu ziehen, wie Kinder mit verschiedenen Voraussetzungen in das Spiel integriert werden können und welchen Beitrag die Spielbegleitung durch die Lehrperson dabei leisten kann. Klar war von Anfang an – auch für die Studierenden –, dass

bei einem solchen komplexen Geschehen nicht alle Informationen aufgenommen werden können. Dennoch sensibilisierten die Beobachtungen die Studierenden für das, was in solchen Spielsituationen unter den Kindern alles passiert, ohne dass sie, wie in der Regel im (im Studiengang vorgeschriebenen) Praktikum, selbst aktiv waren.

Folgendermaßen beobachteten die Studierenden Rollenspielsituationen in Kindergärten: Die Beobachtungen wurden in den meisten Fällen von drei Studierenden gleichzeitig durchgeführt. So hatten sie die Möglichkeit eine Situation gemeinsam zu beobachten und sich im Nachhinein darüber auszutauschen. Vor der Beobachtung sollten die Studierenden, u.a. anhand vorgeschlagener Aspekte, die Rollenspielecke beschreiben, z.B. visualisierte Regeln, Reichhaltigkeit und Qualität vorhandener Materialien und wie viele Funktionsbereiche/-räume, Rückzugsbereiche den Kindern zur Verfügung stehen. In einem weiteren Schritt führten die Studierenden die Beobachtungen mit folgenden Vorgaben durch:

- unaufdringlich verteilt positionieren,
- sich passiv verhalten und
- sich nicht ins Spiel der Kinder einmischen.

Somit erfolgten die Beobachtungen in Form von passiv teilnehmender Beobachtung. Die Studierenden versuchten dabei besonders auffällige oder aussagekräftige und interessante Szenen, die sie von ihrem Platz aus gut wahrnehmen konnten, zu dokumentieren.

Eine Möglichkeit für gezielte Beobachtung bestand darin, dass die Studierenden zuvor vereinbarten, wer welches Kind beobachtet, um dessen Aussagen auch wortwörtlich protokollieren zu können. Um mit diesen Herausforderungen konstruktiv umzugehen, nutzten die Studierenden als ein zusätzliches Hilfsmittel Audiogeräte, um die Aufnahmen auszugsweise zu transkribieren. Für die Transkription galt es nach Möglichkeit Situationen auszuwählen, bei der eine Begleitung, Beeinflussung, Intervention, Mitspielen, Vor- oder Nachbereitung der Spielphase durch die Lehrperson erkennbar war. Greift die Lehrperson ein oder nicht? Wie unterstützt sie, ohne stark einzugreifen? Werden von der Lehrperson vorbereitete Elemente von den Kindern genutzt? Wenn ja, dann wie? Darüber hinaus beobachteten die Studierenden die Spiel-Interaktionen der Kinder, ob z.B. über die Metakommunikationen die Spielhandlungen gemeinsam bestimmt werden oder ob die Kinder als Einzelne Dekontextualisierungen in ihren Spielen vornehmen. Auch galt es hier die Rollenverteilungen der Kinder zu beobachten, ob z.B. kompetentere Kinder andere mit noch wenig ausgeprägter Spielfähigkeit einbeziehen können.

Um die Beobachtungen besser analysieren zu können, wurde mit der Lehrperson ein teilstrukturiertes Interview (Flick 2006), ausgehend von den Beobachtungen, durchgeführt. Auf diese Weise können Vorbereitungen des Spiels, z.B. Auswahl der Kinder, Einführung des Themas über Literatur, Vorbereitung der Materialien

je nach Thema usw. erfragt werden. Die Beobachtungen wurden zwei- bis dreimal in Absprache mit der Lehrperson durchgeführt, wobei die Kindergruppen variierten.

5 Herausforderungen für die Studierenden

Die Studierenden wurden mit verschiedenen Herausforderungen konfrontiert, u.a. das komplexe Geschehen an sich und die schnellen Handlungen darin wahrnehmen und dokumentieren zu können und sich dabei als aussenstehende Person in eine Spielwelt mitdenkend hineinzubegeben. Es war den Studierenden von Anfang an bewusst, dass sie keinen direkten Zugang in die Spielwelten hatten, doch versuchten sie in der Rolle der Forscher*in die Situationen und Handlungen zunächst möglichst genau und neutral zu beschreiben, bevor im zweiten Schritt interpretiert wurde. Bei den Audioaufnahmen hatten die Studierenden teilweise mit der Akustik der Spielräume und mit Schalleffekten technische Schwierigkeiten, was sich bei der mühevollen Transkriptionsarbeit niederschlug. Die Studierenden konnten die Beobachtungen zwei- bis dreimal im selben Kindergarten durchführen, auch um verschiedene tagesbestimmte Besonderheiten sinnvoll ausgleichen und ergänzen zu können, wobei die Kindergruppe meist variierte. Die Studierenden berichteten, dass sie bei der zweiten Durchführung der Beobachtungen geübter waren, um sich z.B. günstiger zu platzieren und als Beobachter*innen angemessen zu agieren. Bei den Feldaufenthalten hatten die Studierenden die Möglichkeit selbstständig ihre Herangehensweisen zu entwickeln, bspw. ausprobieren, wiederholen und mit Erfolg und Misserfolg umzugehen, wenn es mit den Audioaufnahmen nicht gleich funktionierte. Die Rolle der Dozierenden in den Seminaren war, den Studierenden als Lernbegleitende unterstützend zur Seite zu stehen.

Die Dozierenden in dieser Rolle zu erleben war für die Studierenden nicht ganz einfach, da sie diese sonst direktiver erleben. So ist die Bereitschaft und die Haltung der Studierenden neben der Einführung in die offenen Settings von Seiten der Dozierenden ein ausschlaggebender Faktor für das Gelingen des Seminars.

6 Ausgewählte Analysen von Spielsituationen

Die Öffnung des Seminars erlaubte den Studierenden verschiedene Schwerpunkte zu setzen, sodass sehr unterschiedliche Rollenspielsituationen im Seminar ihren Platz fanden und kritisch-konstruktiv miteinander diskutiert wurden. So reflektierten die Studierenden u.a. auch die Thematik „Rollenspiel und Inklusion“.

Im Folgenden werden zwei Beispiele mit der dazugehörigen Beschreibung der Ausgangslage vorgestellt. Dabei werden der transkribierte Auszug der Spielsituation, die zitierten Analysen der Studierenden und unsere eigenen ergänzenden Interpretationen und Überlegungen vorgestellt. Da die Gespräche zwischen den Kindern in Schweizerdeutsch stattfanden, wurden die Transkriptionen für diese Publikation ins Hochdeutsche übersetzt. Es wurde Wert darauf gelegt, das originalsprachliche Material so wörtlich wie möglich zu übersetzen. Eventuelle Dialektbegriffe wurden durch hochdeutsche ersetzt, ohne zu sehr in die Sprach- und Satzstruktur einzugreifen. Aus Gründen des Datenschutzes wurden Namen der Kinder anonymisiert.

Beispiel 1:
Drei Kinder spielen im Lebensmittelladen, es geht um das Ein- und Verkaufen. Ein deutschsprachiges Kind (Lukas) versucht, einem anderen Kind (Maxi), das noch kein Deutsch reden kann, schweizerdeutsche Wörter beizubringen, indem es diese entweder langsam ausspricht oder die Silben betonend wiedergibt. Im weiteren Spielverlauf kommen neue Wörter hinzu, auch das zweite Kind (Ines) beteiligt sich und wiederholt die Wörter von Lukas für Maxi nochmals.

18	Lukas	Kaa root eee. Das da Karot, Karot
19	Ines	nz, nz, nz, nz, nz, (…) nz, nz, nz.
20	Lukas	*(zu Ines)* Hör auf.
21	Lukas	Wurscht. Wurscht
22	Maxi	*(leise)* Wurscht. Wurscht
23	Lukas	Max, Max! Max, Co ca Cola
24	Ines	*(zu Lukas)* Kann ich ein Stück Schokolade haben (ha?)?
25	Maxi	*(ganz leise)* Coca Cola.
26	Lukas	Ja
27	Ines	Hat es noch etwas?
42	Lukas	Maxi, Käse!
43	Ines	Käse!
45	Lukas	Maxi, K ä s e.
46	Ines	Käse! Käse!
47	Maxi	Kässe *(betont das „s" sehr stark und lang)*.
48	Lukas	Käse
49	Maxi	Kässse.
50	Lukas	Käääsee. *(betont das „ä")*
51	Maxi	*(leise)* Käse.
52	Lukas	Ja.
53	Ines	giss giss.
54	Lukas	*(erstaunt)* Kiss kiss *(englisch)*?!

Analyse der Studierenden: „Bezüglich der Sprachentwicklung fiel uns besonders die Dreiergruppe im Lebensmittelladen auf. Da Maxi aus Indien stammt und sehr gut Englisch, dafür kaum Deutsch beherrscht, bildeten die drei Kinder sprachlich gesehen eine recht heterogene Gruppe. Es war dabei schön zu sehen, wie Lukas Maxi deutsche Wörter beizubringen versuchte und sie diese wiederholte (Z. 21-25; 50-51). Lukas versuchte ihr die Wörter nahe zu bringen, indem er langsam sprach und die Wörter stets wiederholte (Z. 18, 21-25, 36, 43-51). Er ging somit auf Maxi ein und konnte sich bereits in die Perspektive eines anderen, der eine Sprache noch nicht gut beherrscht, einfühlen und seinen eigenen Sprachgebrauch entsprechend anpassen und steuern […] Er zeigte unserer Meinung nach allgemein förderndes Kommunikationsverhalten gegenüber Maxi, indem er stets Blickkontakt mit ihr herstellte, freundlich mit ihr sprach und sie bestätigte, wenn sie etwas richtig auszusprechen gelernt hatte (Z. 43-52).“

Interpretation der Autorinnen:

Für eine inklusive Praxis zur Unterstützung der Sprachentwicklung und Sprachförderung ist nach Booth, Ainscow & Kingston (2006) bedeutsam, dass sich Kinder ständig in Kontakt, in Kommunikation und in sozialen Prozessen befinden. Weiter sollen sie die Möglichkeit haben, ihre Sprache(n) in höchst fantasievoller Weise mit anderen Kindern zu erproben und dabei die Unterstützung der Lehrperson(en) erhalten. Die Förderung der Sprache ist hier im Rollenspiel integriert und zeigt den Studierenden, dass Sprachförderung in vielen Situationen erfolgen kann und nicht von den anderen Kindern getrennt in einem separaten Raum stattfinden muss. In dieser Situation erkannten die Studierenden, dass das sprachlich kompetentere Kind auf die Bedürfnisse des anderen Kindes eingeht, Ines bei ihren Störungsversuchen zurückweist (Zeile 19/20) und weiterhin vorsichtig die Wörter mit Gegenständen einführt (Wurst = Wurscht). Hier ergibt sich für das Kind eine authentische Situation und kein künstlicher Dialog (Motsch, 2010 in Kucharz, 2014). In diesem Beispiel wird das Kind nicht ausgesondert, sondern im Spiel aktiv unterstützt. Im genauen Analysieren der Situation haben die Studierenden den grossen Wert der Interaktion im Rollenspiel aufzeigen können. Auf diese Weise wurden sie auf die zentrale Bedeutung der Gestaltung von gelingenden Kind-Kind-Interaktionen in einem inkludierenden Setting sensibilisiert. Die Auswirkung der Haltung von Lukas, die das Spiel auf der ganz entscheidenden Beziehungsebene prägt, wurde von den Studierenden wertschätzend erkannt.

Beispiel 2:
Vier Kinder spielen in der Rollenspielecke, drei Kinder mit Migrationshintergrund, Lars als einziger mit Muttersprache Schweizerdeutsch. Lars ist der Fahrer, Tim und Sibil sind Mitfahrende, Nuria das Kätzchen. Die Lehrperson interveniert in das Spiel der Kinder.

66	LP	Wo geht ihr hin? *(ruft von aussen her)*
67	Tim	Nach/ eh (…) nach Amerika gehen wir.
68	LP	Nach Amerika?
69	Lars	Was fehlt noch? Ah ja
70	Lars	Für den Hund, wenn er Kacka machen muss *(Holt ein Lunchsäckchen aus der Familienecke)*
71	Lars	Den haben wir schon, das Ding dabei?
72	Tim	Mmh *(nickt zustimmend)*
73	Lars	Brauchen wir sonst noch was?
	(Fahrer wirft das Kartonlenkrad im Kindergarten als Frisbee herum)	
74	LP	Ihr geht mit dem Bus oder mit dem Auto oder mit dem Flugzeug? *(sieht, dass Lars das Kartonlenkrad wirft und kommt dazu).*
75	Tim	Flugzeug *(Nuria, Sibil, Tim und Lars gehen zum „Auto")*
76	LP	Oh, oh aber du musst der Katze einen Käfig machen

Analyse der Studierenden: „Als der Fahrer sein Kartonsteuerrad als Frisbee im Raum herumwirft, kommt die LP dazu; aber nicht, um das betreffende Kind zu massregeln, sondern um es durch geeignete Fragen wieder in das Spiel zurückzuführen. In Zeile 74 fragt sie nach, womit sie unterwegs sind und weist die Kinder darauf hin, dass die Katze in einem Käfig gesichert werden muss. Sie macht auch konkrete Vorschläge, wie die Kinder dies tun könnten. Während rund 2 Minuten begleitet und beobachtet sie das Spiel der Kinder, worauf die Kinder auch tatsächlich wieder zu ihrem Spiel zurückkehren. […] Die Lehrerin hat das Familienzimmer mit Küche, Stube, Matratze, Tüchern, Bücher eingerichtet, sodass eine kleine Wohnung entsteht mit vielfältigen Spielmöglichkeiten für alle Kinder."

Interpretation der Autorinnen:

Jungmann & Albers (2002) sind der Meinung, dass die Lehrperson durch gezieltes Eingreifen oder durch die Einführung neuer Rollen und Spielobjekte die Weiterentwicklung eines Spiels beeinflussen kann. Dadurch soll Kindern, die ansonsten vom Spielprozess ausgeschlossen werden könnten, die Teilhabe am Spiel ermöglicht werden. Obwohl es sich in dieser Situation nicht um Exklusionspro-

zesse handelt, wird von den Studierenden bemerkt, dass sich das spielunterstützende Eingreifen der Lehrperson als eine erfolgreiche Methode erweisen kann, wenn aufgrund neuer Rollenzuweisungen oder spielkonstituierender neuer Ideen Spielpartner in das gemeinsame Spiel miteinbezogen werden können und Interaktion unterstützt werden kann (vgl. ebd.). Die Studierenden sind aufmerksam geworden, dass sich in Spielsituationen zwischen den Kindern die Beobachtung der Fähigkeiten und Bedürfnisse der Kinder als wichtiges Instrument erweist. Als weiteren wichtigen Aspekt haben die Studierenden bemerkt, wie wichtig es ist pädagogische Angebote so zu gestalten, dass Kinder in ihrer Individualität beachtet werden und sie deren individuelle Interessen und Fähigkeiten mit einbeziehen und wertschätzen.

Fazit

Das Ziel der Inklusion im Kindergarten sollte es sein, Auslese- und Aussonderungsverfahren zu beenden und damit Bildungsgerechtigkeit für alle Kinder herzustellen. Ein Kerngedanke des Seminars war es den Studierenden aufzuzeigen, dass Sprachförderung nicht in abgesonderten Räumen stattfinden muss, sondern auch im gewohnten Umfeld des Kindes im Kindergarten stattfinden kann. Die durchgeführten Beobachtungen halfen den Studierenden, sich mit Spielsituationen intensiv zu befassen und diese genau zu dokumentieren. Die angehenden Lehrpersonen haben im Rahmen dieses Seminars gelernt, unterschiedliche Sprachfähigkeiten der Kinder sowie das Sprachhandeln der Lehrperson zu analysieren und zu reflektieren. So konnten die Studierenden einerseits erfahren, welchen Beitrag das Rollenspiel für die Sprachförderung und damit zum Inklusionsprozess beitragen kann, andererseits konnten sie daraus Schlüsse für ihre eigene Berufspraxis ableiten. Die Diskussionen im Seminar und die daraus entstandenen Seminararbeiten haben gezeigt, dass Lehrerbildungsinstitutionen den Studierenden die Möglichkeit geben sollten, Inklusionsprozesse nicht nur exemplarisch in der Praxis zu erleben, sondern auch im Sinne forschenden Lernens anhand selbst gewählter Fragestellungen zu dokumentieren, zu analysieren und zu reflektieren.

Literatur

Albers, Timm (2009): Sprache und Interaktion im Kindergarten. Eine quantitativ-qualitative Analyse der sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen von drei- bis sechsjährigen Kindern. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlagsbuchhandlung.

Andresen, Helga (2002): Interaktion, Sprache und Spiel. Zur Funktion des Rollenspiels für die Sprachentwicklung im Vorschulalter. Tübingen: Gunter Narr.

Andresen, Helga (2011): Erzählen und Rollenspiel von Kindern zwischen drei und sechs Jahren. München: Deutsches Jugendinstitut e. V. (DJI).

Booth, Tony; Ainscow, Mel & Kingston, Denise (2006): Index for Inclusion: developing play, learning and participation in early years and childcare. Bristol: CSIE.

Bretherton, Inge (1984): Symbolic Play: The Development of Social Understandig. New York: Academic Press.

Bunse, Sabine & Hoffschildt, Christiane (2008): Sprachentwicklung und Sprachförderung im Elementarbereich. München: Olzog Verlag GmbH.

Csikszentmihalyi, Mihaly (2008): Flow. Stuttgart: Klett.

Flick, Uwe (2006): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag.

Franz, Eva-Kristina (2012): Lernwerkstätten an Hochschulen. Orte der gemeinsamen Qualifikation von Studierenden, pädagogischen Fachkräften des Elementarbereichs und Lehrkräften der Primarstufe. Frankfurt a M: Verlag Peter Lang.

Heimlich, Ulrich (2001): Einführung in die Spielpädagogik. Eine Orientierungshilfe für sozial-, schul- und heilpädagogische Arbeitsfelder. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hildebrandt, Elke; Nieswandt, Martina; Schneider, Ralph; Radtke, Monika & Wildt, Johannes (2014): Werkstätten als Raum für „forschendes Lernen“ in der Hochschulbildung. In: Hildebrandt, Peschel & Weißhaupt (Hrsg.): *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein* (80 – 99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hildebrandt, Elke & Weißhaupt, Mark (2013): Spielen in der Lernwerkstatt. In: Coelen & Müller-Naendrup (Hrsg.): Studieren in Lernwerkstätten. Potentiale und Herausforderung für die Lehrerbildung (169). Wiesbaden: Springer VS.

Jampert, Karin; Best, Petra; Guadatiello, Aangela; Holler, Doris & Zehnbauer, Anne (2007): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Berlin: Verlag das Netz.

Jungmann, Tanja & Albers, Timm (2008): Integrative Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In: Fthenakis & Textor (Hrsg.): *Das Online-Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP)*. http://www.kindergartenpaedagogik.de/1531.pdf (letzter Zugriff am 18.11.2014).

Kucharz, Diemut (2014): Alltagsintegrierte Sprachförderung für Migrantenkinder als Beitrag zur Inklusion. In: Peters & Widmer-Rockstroh (Hrsg.): *Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule* (S. 110 - 118). Frankfurt am Main: Grundschulverband.

König, Anke (2009): Interaktionsprozesse zwischen ErzieherInnen und Kindern. Eine Videostudie aus dem Kindergartenalltag. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Levy, Ann K.; Wolfgang, Charles. H & Koorland, Mark A. (1992): Sociodramatic Play as a Method for Enhancing the Language Performance of Kindergarten Age Students. In: *Early Childhood Research Quarterly*, Heft 7, 245-262.

Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2010): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch (3. Aflg). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag GmbH.

Neuman, Susan. B. & Roskos, Kathleen (1992): Literacy Objects as Cultural Tools: Effects on Children's Literacy Behaviors in Play. In: *Reading Research Quarterly*, Heft 27, 202-226.

Rittelmeyer, Christian (2007): Kindheit in Bedrängnis. Zwischen Kulturindustrie und technokratischer Bildungsreform. Stuttgart: Kohlhammer.

Sturm, Tanja (2014): Rekonstruktion der Herstellung und Bearbeitung von Differenz im inklusiven Unterricht mithilfe der Dokumentarischen Videointerpretation. In: Bohnsack, Fritzsche & Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation* (153-178). Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.

Sulzer, Annika (2013): Inklusion als Werterahmen für Bildungsgerechtigkeit. In: Wagner, Petra (Hrsg.): *Handbuch Inklusion, Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung* (12-20). Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.

Textor, Martin R. (2000): Lew Wygotski. In: Fthenakis & Textor (Hrsg.): *Pädagogische Ansätze im Kindergarten* (67-77). Beltz Verlag: Weinheim und Basel.
Wagner, Petra (2013): Handbuch Inklusion, Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg im Breisgau: Herder Verlag.
Weißhaupt, Mark & Campana, Sabine (2014): Spielbewusstsein und Bildung beim sozialen Spiel. In: Hildebrandt, Peschel & Weißhaupt (Hrsg.): *Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein* (43-63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Wilde, Sabine (1996): Beziehungen zwischen kommunikativen und psychosozialen Kompetenzen im Vorschulalter. Eine vergleichende Untersuchung von dysphasisch-sprachgestörten und sprachunauffälligen Kindern. Unveröffentlichte Dissertation an der Universität Bielefeld.
Wilcox-Herzog, Amanda & Ward, Sharon L. (2004): Measuring teachers' perceived interactions with children: A tool for assessing beliefs and intentions. In: *Early Childhood Research and Practice*, Heft 6, 2.
Ytterhus, Borgunn (2008): Das Kinderkollektiv – Eine Analyse der sozialen Position und Teilnahme von behinderten Kindern in der gleichaltrigen Gruppe. In: Kreuzer, Borgunn & Ytterhus (Hrsg.): *Dabeisein ist nicht alles – Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten* (112-131). München: Reinhardt.

Autor*innenbeschreibung

Prof. Dr. Stefan Bree

ist Erzieher; Bildender Künstler; Lehramt Bildende Kunst, Staatsexamen; Hochschullehrer an der Hochschule für angewandte Wissenschaft und Kunst (HAWK) in Hildesheim/Holzminden/Göttingen, Fakultät Soziale Arbeit und Gesundheit; Studiengang Bildung und Erziehung im Kindesalter; Schwerpunkte Lehre und Forschung: Didaktik der Bildungsbereiche; Lernwerkstatt; Professionalisierung; Beobachtung und Dokumentation von Bildungsprozessen.

Dr. Sabine Campana

ist Dozentin für Unterrichtsentwicklung in der Vorschul- und Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW). Ihre Schwerpunkte sind: Didaktik 4 bis 8, das Spiel als Lernmodus, Umgang mit Heterogenität im Unterricht, Lernprozesse in altersgemischten Klassen.

Dr. Eva-Kristina Franz

ist Mitarbeiterin an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte sind: Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit an Hochschulen, Didaktik des gemeinsamen Unterrichts (Inklusion), Professionalisierung und Lehrerbildung.

Walter Goschler

ist Akademischer Rat und Leiter der Lernwerkstatt des Instituts für Sonderpädagogik an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg mit den aktuellen Forschungsschwerpunkten „Mathematik in heterogenen Lerngruppen“, „Inklusive Bildungsprozesse im Sachunterricht“ und „Inklusive Mathematik an öffentlichen Gebäuden und Plätzen“.

Prof. Dr. Ulrike Graf

ist Professorin für die Pädagogik des Grundschulalters im Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Osnabrück sowie Leiterin der Teilforschungsstelle Primarpädagogik innerhalb der Forschungsstelle Elementar- und Primarpäda-

gogik des Niedersächsischen Instituts für frühkindliche Bildung und Entwicklung (nifbe) in Osnabrück. Arbeitsschwerpunkte sind: Übergang Kindergarten – Grundschule; Persönlichkeits- und Wertebildung; Glück und Resilienz. Sie leitet gemeinsam mit dem Kollegen der Elementarpädagogik das *KinderWerk*, die Forschungs- und Lernwerkstatt für die Bildung im Alter von drei bis zehn Jahren.

Annika Gruhn

ist Lehrkraft für besondere Aufgaben in der Arbeitsgruppe Grundschulpädagogik sowie Academic Advisor am Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung und der OASE Lernwerkstatt der Universität Siegen. Dort berät sie mit den Schwerpunkten Grundschul- und Förderpädagogik Studierende zu ihren Praxisphasen im Lehramt. Sie promoviert zum Thema „Studentische Lern- und Professionalisierungsprozesse in Hochschullernwerkstätten".

Ezgi Güvenç

ist wissenschaftliche Assistentin der Professur für Unterrichtsentwicklung in der Vorschul- und Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule FHNW und Mitarbeiterin der Lernwerkstatt SPIEL. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind frühkindliche Erziehung, Spiel als Bildungsprozess, Spielbegleitung und Beobachtung kindlichen Spiels.

Prof. Dr. Elke Hildebrandt

ist Professorin für Unterrichtsentwicklung in der Vorschul- und Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule FHNW. Ihre Schwerpunkte sind: altersgemischte Schulsettings, Teamteaching, Spiel als Bildungsprozess (Lernwerkstatt SPIEL), Partizipation im Unterricht, Schulleitungshandeln in seiner Bedeutung für Professionalisierungsprozesse von Lehrpersonen.

Mirja Kekeritz

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsgebiet Pädagogik des Grundschulalters an der Universität Osnabrück sowie am nifbe (Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung) in der Forschungsstelle Elementar- und Primarpädagogik. Sie arbeitet zu Themen der Übergangsgestaltung zwischen Elementar- und Primarbereich, der Kindheitsforschung, der pädagogischen Ethnographie sowie offener Lernsettings. Überdies ist sie Mitarbeiterin im *KinderWerk*, die Forschungs- und Lernwerkstatt für die Bildung im Alter von drei bis zehn Jahren.

Johanna Pautasso

ist wissenschaftliche Assistentin der Professur für Unterrichtsentwicklung in der Vorschul- und Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule FHNW und Mitarbeiterin in der Lernwerkstatt SPIEL. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind frühkindliche Erziehung, Spiel, Migration und Mehrsprachigkeit.

Teresa Sansour

ist akademische Mitarbeiterin in der Lehreinheit Geistig- und Mehrfachbehindertenpädagogik im Studiengang Sonderpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg und gehört zum Leitungsteam der Lernwerkstatt Inklusion. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind u.a. Didaktik und Pädagogik bei geistiger Behinderung sowie inklusive Didaktik.

Prof. Dr. Corinna Schmude

ist Professorin für inklusive Pädagogik mit dem Schwerpunkt Kindheitspädagogik und Familienbildung im Studiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter an der Alice Salomon Hochschule Berlin. Schwerpunkte in Lehre und Forschung: mathematische frühe Bildung im Kontext von Lernwerkstattarbeit, Inklusion, inklusive Pädagogik, mathematische Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften.

Miriam Schöps

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik, Leitung der Lernwerkstatt Erziehungswissenschaften der Fakultät Erziehungswissenschaften an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Sie berät u.a. Förder- und Regelschullehrkräfte der drei Ausbildungsphasen, Schwerpunkte sind Lernwerkstattarbeit im Sekundarbereich und in der Hochschule, LW-Entwicklung, materialgeleitetes Lernen, Lernbegleitung und Kommunikation, Sprachtherapie.

Prof. Dr. Hartmut Wedekind

ist Professor für Frühpädagogik und -didaktik mit den Schwerpunkten Naturwissenschaften, Mathematik und Technik im Studiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter an der Alice Salomon Hochschule Berlin und wissenschaftlicher Leiter des Kinderforscherzentrums HELLEUM. Schwerpunkte in Lehre und Forschung: Naturwissenschaftlich-technische frühe Bildung im Kontext von Lernwerkstattarbeit, Entwicklung von naturwissenschaftlich-technischen Lernsettings für Willkommensklassen.

Mark Weißhaupt

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Vorschul- und Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Fachhochschule Nordwestschweiz und Verantwortlicher der Lernwerkstatt SPIEL. Seine Schwerpunkte sind Spiel in Kultur und Bildung, die Soziologie des Spiels sowie Interaktion und Identitätswandel in Bildungs- und Lernprozessen.

k linkhardt

Im zweiten Band der Reihe „Lernen und Studieren in Lernwerkstätten" wird diskutiert, wie Inklusion im Kontext von Lernwerkstätten und Lernwerkstattarbeit thematisiert, problematisiert und vor allem realisiert werden kann. Nach einer theoretischen Einbettung des Inklusionsbegriffs in den Kontext von Lernwerkstattarbeit und der Beschreibung möglicher Potenzen, die Lernwerkstätten an Hochschulen für eine inklusionsorientierte (Aus)-Bildung von zukünftigen Pädagog*innen besitzen, wird die Lernwerkstattarbeit als inklusives hochschuldidaktisches Konzept gerahmt. Im dritten Kapitel des Bandes werden Ergebnisse aus der Erprobung und Erforschung inklusiver Didaktik im Kontext von Hochschullernwerkstätten vorgestellt. Aus unterschiedlichen Perspektiven entsteht so ein facettenreiches Bild von Lernwerkstätten in Hochschulen als Räume inklusiver Pädagogik, in denen Vielfalt willkommen ist und die Balance der Wertschätzung von Individualität und Gemeinschaftsbezug gelebt werden kann.

Die Reihe „Lernen und Studieren in Lernwerkstätten – Impulse für Theorie und Praxis" wird herausgegeben von, Markus Peschel, Eva-Kristina Franz, Hartmut Wedekind, Johannes Gunzenreiner und Barbara Müller-Naendrup.





Die Herausgeber

Corinna Schmude, Dr. rer. nat. Psychologie und habil. Erziehungswissenschaften, Professorin für inklusive Pädagogik mit den Schwerpunkten Familienbildung und Kindheitspädagogik an der Alice Salomon Hochschule Berlin.

Hartmut Wedekind, Dr. paed., Professor für Frühpädagogik und -didaktik mit den Schwerpunkten Naturwissenschaften, Mathematik und Technik im Studiengang Erziehung und Bildung im Kindesalter an der Alice Salomon Hochschule Berlin.

978-3-7815-2066-0

